

**Questions
vives**

Questions Vives

Recherches en éducation

Vol.5 n°11 | 2009

Le développement professionnel : quels indicateurs ?

Les indicateurs de développement professionnel

Gwénaél Lefeuvre, Audrey Garcia et Ludmila Namolovan



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/627>

DOI : 10.4000/questionsvives.627

ISBN : 978-2-8218-1082-2

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2009

Pagination : 277-314

ISBN : 978-2-912643-35-3

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Gwénaél Lefeuvre, Audrey Garcia et Ludmila Namolovan, « Les indicateurs de développement professionnel », *Questions Vives* [En ligne], Vol.5 n°11 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/627> ; DOI : 10.4000/questionsvives.627



Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Note de synthèse : Les indicateurs de développement professionnel

Gwénaél Lefevre, Audrey Garcia, Ludmila Namolovan¹

Introduction

Le développement professionnel est un thème très présent dans les écrits scientifiques et professionnels et dans les instances de formation initiale et continue mais ses définitions sont généralement peu stabilisées. Nous en trouvons une illustration dans le champ du travail enseignant. Les expressions « développement professionnel » et « formation continue » sont souvent synonymes (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005). Plusieurs écrits portant sur le développement professionnel privilégient les interventions planifiées qui ont pour visée de transformer les pratiques et les représentations des acteurs professionnels. D'autres, à l'inverse, se concentrent sur les expériences d'apprentissage naturelles au sein du milieu professionnel (Day, 1999). Cette confusion relative aux définitions s'accompagne d'une difficulté à identifier des indicateurs conceptuels et opératoires qui permettent de mesurer les conséquences et les processus relatifs au développement professionnel.

Au delà des flottements terminologiques, nous retrouvons des intérêts divergents dans les travaux consacrés au développement professionnel : une visée de transformation et d'évolution des pratiques versus une visée de production de connaissances. Ces objectifs ne se repèrent pas toujours facilement dans les travaux scientifiques alors qu'ils ont des conséquences importantes sur le choix des cadres théoriques, des indicateurs qui s'y rapportent et de la méthodologie mobilisée pour collecter et analyser les données.

A partir de ce constat, l'objectif de cette note de synthèse est, en dehors de toute prétention d'exhaustivité, de proposer une grille d'exploration des travaux relatifs aux processus du *développement professionnel*, comportant cinq axes de questionnement dont les quatre premiers concernent les perspectives de recherche, les finalités de recherche, les théories de référence et les indicateurs du développement professionnel. Le cinquième axe interrogera les méthodes et outils qui peuvent être mobilisés pour étudier le développement professionnel. Ces cinq axes de questionnement sont interdépendants dans le procès de recherche et ont des conséquences sur les hypothèses et les interprétations construites pour expliquer et comprendre les processus étudiés. C'est la raison pour laquelle, nous avons souhaité les formaliser et les distinguer en fournissant certains repères qui permettent le positionnement des travaux rencontrés.

1. les perspectives de recherche

Le développement professionnel prend plusieurs sens à travers la littérature scientifique. Les définitions varient en fonction de la perspective théorique à laquelle adhère l'auteur : perspective développementale et perspective professionnalisante (Uwamariya et Mukamwera, 2005). Nous présenterons, dans cette partie, ces deux types de perspective.

¹ GPE-CREFI-T et Toulouse EducAgro, Université de Toulouse, ENFA.

Gwénaél Lefeuvre, Audrey Garcia, Ludmila Namolovan
Note de synthèse

1.1 Une perspective développementale

Dans certains cas, le développement professionnel traite des processus dynamiques des pratiques, des comportements et des modes de pensée qui tendent à configurer le déroulement des carrières par une structuration de stades qui se succèdent et qui ont chacun leurs particularités. Cette perspective développementale s'appuie sur la référence des travaux piagétien relatifs au développement psychologique de l'enfant. Elle part du présupposé que les savoirs et les pratiques de l'individu évoluent de manière progressive dans un champ professionnel donné, les connaissances acquises dans le nouveau stade étant plus complexes que celles du stade antérieur. Le mouvement progressif qui se produit chez l'acteur, grâce à ses expériences professionnelles et personnelles successives, lui permet d'assimiler différemment les caractéristiques nouvelles et familières des situations d'activité rencontrées. Dans une visée élargie à l'ensemble de la vie des individus, les travaux fondateurs de Super (1953) présentent les phases de développement de l'individu depuis son enfance, en passant par sa carrière professionnelle puis, jusqu'à la retraite. Son modèle présente une vision chronologique et linéaire du développement professionnel en prenant pour objet d'analyse les « tâches », les choix et les intérêts des individus. Dans le champ de la profession enseignante, Huberman (1989) propose également un modèle général de l'évolution de la carrière enseignante à partir d'une revue de la littérature empirique. L'auteur ne conçoit néanmoins pas cette évolution professionnelle de manière linéaire et monolithique mais identifie plutôt des « tendances centrales » dans les caractéristiques des différentes étapes de la carrière d'un enseignant. Dans le même champ professionnel, un certain nombre de travaux anglophones et francophones proposent des modèles de développement professionnel de l'enseignant sous forme d'étapes ou de stades successifs (Nault, 1999 ; Zeichner et Gore, 1990 ; Vonk, 1988 ; Barone et al., 1996 ; Raymond, Ouellet, Nault, Gosselin, 1995, Kagan, 1992). A chaque stade ou étape correspondent de nouvelles ressources cognitives et/ou affectives de l'enseignant, tant sur le plan professionnel que sur le plan personnel. Ce développement peut se traduire par des modifications des attitudes, des croyances, du rapport au métier, des performances, des savoirs d'action, de l'image de soi, etc.

Cette perspective développementale a l'avantage de proposer des modèles généraux de l'évolution professionnelle des acteurs dans un champ donné, ces modèles pouvant servir de repères pour comprendre et expliquer les processus de socialisation professionnelle ainsi que les crises et les ruptures identitaires associées à ces processus. A l'inverse, les limites de cette perspective sont qu'elle tient peu compte de l'évolution singulière et particulière des acteurs, les phases de développement du modèle ne s'appliquant pas à tous. De plus, la conception développementale a tendance à minorer les éléments du contexte relationnel, organisationnel et institutionnel des professionnels pour expliquer leur évolution dans le métier (Boutin, 1999). Autrement dit, elle a tendance à présenter l'acteur professionnel comme un sujet épistémique qui se développe indépendamment des évolutions de son environnement professionnel. Or, comme le notent Fessler et Christensen (1992), le développement professionnel est le produit d'une interdépendance entre le vécu personnel, le vécu professionnel et l'organisation de l'institution. Ainsi, pour comprendre l'évolution des pratiques et des modes de pensée des professionnels, il est nécessaire de prendre en compte les éléments des conditions (sociales, relationnelles, organisationnelles, institutionnelles, culturelles, etc.) d'exercice professionnel (Mukamurera, 2002).

Le développement professionnel : quels indicateurs ?

1.2 Une perspective professionnalisante

Dans cette perspective de recherche, le développement professionnel est perçu comme un processus d'apprentissage provoqué par les conditions d'activité mises en œuvre. Le professionnel est ainsi considéré comme un apprenant qui construit des savoirs professionnels dans le but d'augmenter son efficacité au travail. La construction de ces savoirs peut se réaliser dans le cadre d'activités conscientisées et planifiées comme par exemple dans la mise en œuvre de dispositifs de formation initiale et continue. A l'inverse, elle peut s'effectuer de façon plus ou moins conscientisée dans et par l'actualisation des pratiques professionnelles. Dans ce sens, l'activité professionnelle a une dimension constructive puisqu'elle permet à l'acteur d'apprendre en faisant, c'est-à-dire d'acquérir des ressources cognitives et affectives particulières dans et par ses activités finalisées (Marcel, 2006 ; Rabardel, 2005, Pastré, 2008). Dans cette vision, le développement professionnel est vu comme un processus d'acquisition de savoirs professionnels qui influence l'évolution des pratiques et des modes de pensée des acteurs. Ainsi, dans le cadre du métier d'enseignant, Day (1999, 4) définit le développement professionnel comme « *un processus par lequel l'enseignant et ses collègues revoient et renouvellent ensemble leur mission comme agents de changement, acquièrent et développent les connaissances, les habiletés et les savoirs essentiels pour un bon exercice professionnel* ». Cette optique présuppose que l'acteur joue un rôle prépondérant dans son développement professionnel. Il est capable de construire de nouvelles ressources, de manière individuelle et/ou collective, pour apprendre et maîtriser son métier. Guskey (2000) propose ainsi un modèle à cinq niveaux pour évaluer une formation professionnelle continue des enseignants avec un processus d'auto-évaluation: la réaction des participants (niveau 1), ce que les participants ont appris en formation professionnelle continue (niveau 2), soutien et changement organisationnel (niveau 3), l'utilisation par les participants de nouvelles connaissances et aptitudes (niveau 4) et les résultats des élèves (niveau 5). Citons également la contribution de Gather Thurler (2004, 109) qui, après avoir dressé « *l'inventaire des modalités du développement professionnel qui sont à disposition des enseignants* », propose une analyse en « *quatre grand sous-ensembles (...) auxquels les enseignants accèderont selon deux paramètres : premièrement leur disponibilité à s'aventurer vers des formations plus exigeantes ; et deuxièmement la volonté des autorités scolaires et politiques de diversifier et de reconnaître les alternatives possibles, en investissant les ressources nécessaires.* ».

Au sein de cette perspective « professionnalisante » du développement professionnel, nous pouvons identifier deux catégories de travaux que nous explorerons par la suite : ceux qui ont pour finalité de décrire les savoirs professionnels construits, de manière plus ou moins conscientisée, par les acteurs "dans" et "par" leurs pratiques individuelles et collectives. Nous pouvons citer une partie des recherches se rapportant à la psychologie professionnelle, l'ergonomie cognitive, la didactique professionnelle, etc. Le second type de travaux a pour finalité de concevoir des dispositifs de recherche ou de formation continue pour changer les pratiques et/ou les modes de pensée des acteurs professionnels. Ces derniers s'appuient sur la capacité réflexive des praticiens pour analyser et faire évoluer leurs pratiques professionnelles. Ces deux catégories de travaux partagent le présupposé selon lequel l'acteur professionnel peut acquérir de nouveaux savoirs professionnels, évoluer dans ses pratiques, ses conceptions et ses représentations, dans les situations d'activité finalisées vécues ou provoquées.

Gwénaél Lefeuvre, Audrey Garcia, Ludmila Namolovan
Note de synthèse

2. Les finalités de recherche

2.1. Une finalité heuristique : *décrire, comprendre et expliquer*

Pour cette finalité heuristique, le but des travaux de recherche est de construire des connaissances sur le développement professionnel des acteurs c'est-à-dire sur l'évolution des pratiques et des savoirs professionnels construits et mobilisés en situation d'activité puis sur l'identification des conditions de production de ces évolutions (Marcel, 2005 ; Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005). Cette intention fondatrice des travaux est marquée par des exigences épistémologiques : identifier des régularités ou des stabilités qui permettent de caractériser les savoirs et les pratiques construits et mobilisés par les professionnels puis d'expliquer leur dynamique évolutive (Bru, 2002). Elle obéit à des démarches heuristiques dont la visée est de décrire, de comprendre et d'expliquer, à partir d'outils théoriques et méthodologiques particuliers, les données empiriques collectées sur les comportements et les discours des acteurs professionnels. Les connaissances construites débouchent sur des concepts généraux, voire plus globalement sur des modèles théoriques, qui répondent aux critères de validité scientifique propres aux sciences humaines et sociales : exigences de validité interne et externe des résultats, fidélité et fiabilité des données collectées et des instruments de mesure utilisés (De Ketele et Maroy, 2006). L'intention dominante de cette finalité est l'intelligibilité des processus qui participent au développement professionnel. Ces processus peuvent être définis de manière différente en fonction des cadres théoriques mobilisés (processus psychologiques, psychosociologiques, sociologiques, psychanalytiques, etc.). Par exemple, l'analyse clinique et ergonomique de l'activité (Clot, 1999, Clot et Leplat, 2005, Saujat 2002) repose sur l'idée fondamentale qu'il est nécessaire « de transformer pour comprendre les situations de travail étudiées » ou « agir pour repenser » son expérience dans un contexte qui la fait voir autrement. L'intervention-recherche, c'est-à-dire la modification volontaire des conditions de l'activité, est ici utilisée comme un moyen dans le but de mieux comprendre le développement de l'agir professionnel.

Les travaux relatifs à la perspective développementale du "développement professionnel" s'intègrent pleinement dans cette finalité de recherche. Leur objectif est de produire des modèles heuristiques sur les dynamiques de transformation des pratiques, des comportements et des modes de pensée des acteurs professionnels. De même, une catégorie des travaux relatifs à la perspective professionnalisante du développement professionnel a pour finalité de produire des connaissances permettant de décrire, de comprendre et d'expliquer les processus de production des savoirs professionnels (et leurs évolutions) qui permettent aux acteurs d'être efficace dans leur métier.

2.2. Une finalité pragmatique : *changer les pratiques et/ou les ressources des professionnels*

L'intention prioritaire des travaux peut être de participer aux transformations des pratiques et/ou des ressources cognitives et affectives des acteurs professionnels. Dans ce cadre, ils peuvent être animés d'une volonté de concevoir et de mettre en œuvre des dispositifs de recherche qui proposent des activités de réflexion et de mise en mots des expériences antérieures. Ces activités, s'inscrivant dans le paradigme du praticien réflexif, ont pour but d'aider les acteurs à objectiver et à expliciter les savoirs produits en cours d'action en vue de mieux maîtriser leurs pratiques puis de produire de nouvelles compétences. Pour Perrenoud (2001, 4) cela renvoie, dans le cas des enseignants, à « *une posture et une*

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

pratique réflexive fondant une analyse méthodique, régulière, instrumentée, sereine et porteuse d'effets, dispositions et compétences qui ne s'acquièrent en général, qu'au gré d'un entraînement intensif et délibéré. ». Cette finalité est fortement marquée dans des dispositifs comme l'auto-confrontation et l'inter-confrontation, l'analyse en groupe des situations professionnelles (Fumat, Vincens et Etienne, 2003), les entretiens d'explicitation mais également par la production d'écrits réflexifs tels que les mémoires professionnels. Comme l'indique Vermersh (1990), les entretiens d'explicitations ont pour but de former les praticiens à la prise de conscience des phénomènes qui organisent leurs pratiques et par ce moyen à faire évoluer leurs savoirs professionnels. De même, les recherches à visée praxéologique (comme la recherche-action, Liu 1997) peuvent participer au développement professionnel des acteurs. A partir de l'identification d'une problématique professionnelle, le chercheur propose d'accompagner les acteurs dans l'analyse et le diagnostic de leurs pratiques, leur organisation et leurs compétences mobilisées dans le but de les améliorer. Les dispositifs tels que les audits ou les ingénieries pédagogiques s'inscrivent pleinement dans cette intention de transformation des pratiques des acteurs. La volonté de faire évoluer les pratiques s'accompagne généralement d'un dispositif de formation des acteurs qui propose des démarches plus performantes. Il est important de rappeler que dans l'analyse des pratiques professionnelles, certains courants de recherche comme la didactique professionnelle considère que la construction de connaissance sur les compétences mobilisées par les professionnels en situation d'activité et la conception de dispositifs de formation ayant pour but de les transmettre sont intimement liées. Une catégorie des travaux relatifs à la perspective professionnalisante du "développement professionnel" s'inscrit dans cette finalité pragmatique. Ce sont ceux qui, par exemple, s'orientent vers l'analyse et l'évaluation des effets de dispositifs de formation initiale ou continue sur l'évolution des ressources professionnelles et personnelles des acteurs et de leurs pratiques. Les résultats de ces travaux se confrontent généralement aux critiques liées à l'absence de consensus sur les relations à établir entre les pratiques des acteurs et leur pensée (représentations, conceptions, croyances) en contexte de changement (Deaudelin, Brodeur et Bru, 2005). Dans le champ de l'enseignement, le sens de la relation entre la pensée des enseignants et leurs pratiques ne fait pas l'unanimité. Pour certains, un changement sur le plan de la pensée des enseignants précède un changement de la pratique. Pour d'autre, c'est la transformation de la pratique qui influe sur la pensée des enseignants.

3. Les théories de référence

L'analyse des processus de développement professionnel peut s'inscrire dans des orientations théoriques diverses. Celles-ci constituent, au sens général, des constructions intellectuelles "consistantes et cohérentes" qui unifient de façon logique des concepts dans le but d'expliquer et d'interpréter certains aspects du processus d'apprentissage et de développement de l'individu. Ces orientations théoriques sont caractérisées par des liens logiques entre des postulats et des hypothèses qui les distinguent. Nous avons identifié plusieurs théories qui participent à construire de l'intelligibilité sur les processus de développement professionnel. Parmi celles-ci, nous avons repéré deux grandes catégories de théories : celles qui sont centrées sur les processus individuels (le sujet et son activité) et celles qui sont centrées sur les processus collectifs et organisationnels (le collectif et son activité). Concernant les limites de notre approche, plusieurs points méritent d'être précisés.

Gwénaél Lefeuvre, Audrey Garcia, Ludmila Namolovan
Note de synthèse

Tout d'abord, la présentation que nous proposons n'est pas exhaustive et ne prétend pas respecter une chronologie historique. Ensuite, certaines des théories proposées n'ont pas étudié de manière directe et centrale l'objet du développement professionnel mais, s'en sont approchées (ou peuvent potentiellement s'en approcher), soit par l'intermédiaire des concepts qu'elles ont développés, soit par l'intermédiaire des champs professionnels qu'elles ont investigués.

3.1. Les théories centrées sur le sujet et son activité

Le développement professionnel peut être analysé en privilégiant la dimension individuelle du sujet. Les travaux s'y référant se donnent pour but de décrire et de comprendre l'évolution des ressources personnelles des sujets dans le cadre de leurs activités professionnelles. Nous avons identifié 5 courants de recherches qui renvoient aux travaux sur les processus individuels du développement professionnel des acteurs.

3.1.1 Les théories cognitives

Les théories qui expliquent le développement professionnel à partir de la dimension cognitive ont généralement pour fonction de décrire les ressources construites et mobilisées par les acteurs en situation d'activité professionnelle. Elles partent du présupposé que ces ressources participent à organiser les pratiques professionnelles. Parmi celles-ci, nous pouvons identifier, entre autres, les représentations et les schèmes d'action (Rabardel & Samurçay, 2004). La théorie des champs conceptuels de Vergnaud (1991) qui montre, après Piaget (1936, 1970), que les schèmes d'action ne s'étendent pas uniquement à la prime enfance. Ils sont également identifiables chez l'adulte dans des registres d'action variés comme celui du travail. Les professionnels, pour agir efficacement, conceptualisent le réel dans et par leurs pratiques. Ils construisent des « organisateurs invariants » associés à des classes de situations particulières qui ont pour fonction de les guider dans la sélection et l'interprétation des informations liées à leur environnement professionnel puis à les accompagner dans la mise en œuvre de leurs actions. Ainsi, les théories cognitives interprètent l'apprentissage professionnel du sujet à partir de l'identification de ses ressources personnelles construites et mobilisées en vue de la mise en œuvre d'une tâche. Les théories relatives à la didactique professionnelle et à l'ergonomie cognitive s'appuient par exemple sur les travaux de la psychologie cognitive pour expliquer les modes de pensée des professionnels dans leurs activités. La didactique professionnelle qui se réfère au constructivisme piagétien fait l'hypothèse que les professionnels acquièrent des compétences par une confrontation plus ou moins longue à une diversité de situations (familières et nouvelles). Elle définit les compétences d'un sujet comme un ensemble organisé de représentations (conceptuelles, sociales et organisationnelles) et d'organiseurs d'activité (schèmes, procédures, raisonnement, prise de décision, coordination) disponibles en vue de la réalisation d'un but ou de l'exécution d'une tâche. Les travaux de l'ergonomie cognitive étudient également la manière dont les professionnels construisent des compétences particulières par la mobilisation d'instruments au sein de leurs pratiques. Pour Rabardel (1995, 2005), l'instrument est une entité mixte constituée d'un artefact (objet transformé par l'Homme) et de schèmes d'utilisation qui y sont associés. Les artefacts peuvent représenter des objets matériels (outils, machines, etc.) mais également des objets symboliques (systèmes de règles, de prescriptions des pratiques, système d'évaluation, etc.). Ces éléments permettent de comprendre comment les professionnels peuvent construire de

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

nouvelles ressources cognitives (schèmes d'action, représentations) par l'intermédiaire de l'utilisation d'artefacts construits et/ou disponibles au sein de leur environnement de travail. Le contexte professionnel, via les artefacts mobilisés comme instruments, jouerait ici un rôle de premier plan dans le développement des sujets.

Les compétences professionnelles sont constituées de ressources cognitives plus ou moins conscientisées par le sujet. Certaines théories postulent que ces compétences sont implicites et incorporées au sujet pour reprendre les termes de Leplat (1997, 1995). Elles sont par conséquent difficilement accessibles et verbalisables. Les schèmes d'action et les représentations fonctionnelles font partie de cette catégorie de ressources cognitives difficilement conscientisées par les sujets. Pour y accéder, les chercheurs doivent construire des modèles cognitifs à partir des inférences effectuées sur les comportements des acteurs observés dans des classes de situation particulières. A l'inverse, d'autres cadres théoriques, voulant se démarquer des recherches antérieures behavioristes, défendent l'idée selon laquelle les ressources cognitives qui organisent les pratiques professionnelles peuvent être conscientisées et facilement verbalisables. On peut ainsi accéder, à travers le discours, au raisonnement de l'acteur et à son interprétation des situations pour comprendre ses anticipations, ses jugements et ses décisions prises pour agir efficacement en situation. Les théories s'appuyant sur le courant du praticien réflexif prennent par exemple en compte les récits des praticiens sur leurs jugements et leurs raisonnements pour comprendre leurs actions mais également pour développer leurs compétences réflexives sur et dans l'action (Schön, 1994).

3.1.2 Les théories socio-cognitives

Les théories sociocognitives s'inscrivent dans le paradigme socioconstructiviste. Elles tentent d'expliquer le développement professionnel et personnel des individus à partir des médiations sociales et culturelles (Marcel, 2005). Ces médiations peuvent être caractérisées par les cadres et instruments culturels que mobilisent les individus au sein de leurs pratiques. Nous pouvons nous référer aux travaux de la psychologie historico-culturelle qui décrivent les transformations psychiques de l'individu par la médiation des systèmes de signes et d'instruments hérités des générations antérieures. La psychologie russe (Vygotski (1934/1998), Rubinstein (1935/2000, 1940/2007), Leontiev (1965), Galperine (1965), Talyzina (1998) a profondément marqué ce courant de recherches sociocognitives. Elle remet en cause le primat du biologique sur le développement de l'intelligence au dépend d'une thèse qui défend l'idée selon laquelle les outils et les systèmes de signes que mobilisent les sujets au sein de leur environnement ne sont pas seulement vus comme des auxiliaires de la pensée humaine qui prolongent une fonction mentale pré-existante. Au contraire, l'accent est mis sur leur réelle capacité de transformer les fonctions psychiques. Pour reprendre la thèse de Vygotski (1934), les instruments psychologiques sont élaborés et/ou mobilisés par les sujets pour augmenter leur possibilité cognitive (augmenter leur capacité de mémorisation, leur réflexivité sur et pour l'action, etc.) et leur possibilité d'action. Ces instruments deviennent une aide puisqu'ils permettent aux sujets, à un certain stade, de mieux contrôler leurs comportements et donc d'atteindre des fonctions psychiques supérieures. Le développement des fonctions psychologiques supérieures s'opèrerait donc de l'extérieur (l'utilisation de l'instrument) vers l'intérieur (l'intériorisation de la fonction médiatrice de l'instrument). Etudier l'activité consiste alors à étudier une unité d'analyse intégrant des

Gwénaél Lefeuvre, Audrey Garcia, Ludmila Namolovan
Note de synthèse

caractéristiques sociales-interactives et des caractéristiques individuelles-cognitives des conduites humaines.

Les théories relatives au conflit sociocognitif et à l'apprentissage social peuvent être également identifiées parmi celles étudiant les processus sociocognitifs qui participent au développement professionnel (Marcel & Garcia, 2008). Les situations de conflits sociocognitifs relatifs à des objets de travail particulier provoqueraient l'acquisition de nouvelles ressources cognitives chez les professionnels. Les travaux de Doise et Mugny (1997) et Perret-Clermont (1996) ont montré, chez le public enfant, que les déséquilibres inter-individuels provoqués par les situations de désaccords de points de vue entre les interactants créeraient des déséquilibres intra-individuels, à partir des remises en cause de leurs propres points de vue. Ces déséquilibres intra-individuels favoriseraient la décentration de l'individu par rapport à son propre point de vue, par la prise de conscience de réponses possibles autres que la sienne. Dans le cadre professionnel, nous pouvons faire l'hypothèse que les situations d'échanges (formalisées ou informelles) entre les acteurs peuvent favoriser les conflits sociocognitifs et ainsi participer à reconfigurer leurs ressources cognitives relatives à la prise en charge de tâches particulières ou bien relative à leur construction identitaire au travail. La théorie de l'apprentissage social peut également être mobilisée pour interpréter le développement professionnel de l'individu par la médiation des pratiques avec ses collègues de travail (Bandura, 1976). Elle insiste sur le rôle important joué par l'observation « active » de comportements-modèles dans l'apprentissage des sujets. L'apprentissage vicariant (parfois appelé modelage) est un effet de l'observation d'autrui mais se distingue radicalement d'une reproduction mimétique. « *On entend par modelage tout un travail d'observation active par lequel, en extrayant les règles sous-jacentes aux styles de comportement observé, les gens construisent par eux-mêmes des modalités comportementales proches de celles qu'a manifestée le modèle et les dépassent en générant de nouvelles compétences et de nouveaux comportements, bien au-delà de ceux qui ont été observés* » (Carré, 2004, 25). De plus, tout en favorisant l'apparition de nouveaux comportements, le modelage agit sur la motivation, en ouvrant l'horizon de l'observateur vers de nouveaux bénéfices anticipés, en générant des affects, en agissant sur son système de valeurs » (Carré, 2004, 25-26).

Au moyen du modelage, les professionnels seraient capables d'apprendre de nouveaux comportements par l'observation d'autrui. Ainsi, selon Bandura (2001), l'acquisition de connaissances ne s'effectue pas uniquement, comme le défendent les théories cognitives, en accomplissant une action et en faisant l'expérience de ses conséquences. Les individus, par leur capacité symbolique, peuvent apprendre de nouveaux « patrons » de comportements et leurs conséquences par la démonstration physique, la représentation imagée ou bien par la description verbale. Dans le cadre professionnel, on peut ainsi faire l'hypothèse que les acteurs peuvent se développer, construire de nouvelles connaissances, par ce processus de modélisation des comportements d'autrui.

Enfin, dans la lignée des travaux de la psychologie russe, Bruner (1993) pense que c'est par la médiation sociale que se construisent les connaissances. Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage, cet auteur s'est intéressé, entre autres, aux interactions de tutelle qui s'exercent sur un mode communicationnel. Il introduit le concept d'étaillage pour rendre compte des processus de régulation de ces interactions de tutelle. Il désigne l'étaillage comme « *l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant*

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

d'apprendre à organiser ses conduites afin de résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ ». Le processus d'étayage consiste donc à rendre l'apprenti capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche, d'atteindre un but qui aurait été, sans assistance, au-delà de ses possibilités.

3.1.3 Les théories de la cognition située

Le concept de cognition située est né d'une perspective qui conteste le présupposé d'une cognition centrale indépendante du contexte et de l'intention du sujet tel que l'énoncent certaines théories cognitives. La connaissance de l'individu n'est pas stockée dans son cerveau, indépendamment de son environnement, pour être ensuite mobilisée en situation d'action sous la forme d'un plan préétabli ou d'une délibération du contrôle de l'action (Suchman, 1987 ; Theureau, 2002, 2004). Dans les théories de la cognition située, la situation dans laquelle la personne apprend devient une part essentielle de ce qui est appris (Grisson, 2002). Elle s'appuie sur des systèmes interactifs incluant les acteurs, interagissant entre eux, mais également les systèmes matériels et représentationnels. Dans les modèles de la cognition située, les savoirs des individus sont reconfigurés, de façon dynamique, au cours des relations avec leur environnement. Au lieu de présupposer la cognition comme une sorte de « calculateur » sélectionnant le bon schéma, la bonne règle d'action à appliquer en fonction de la situation rencontrée, la cognition située met l'accent sur les savoirs en action, perçus et re-perçus, conçus et reconçus dans l'action. Le lien entre la perception et la conception est dynamiquement couplé par la médiation des situations rencontrées. Les buts et les significations des acteurs sont re-conçus selon la manière dont les transformations relatives à l'environnement sont re-perçues avec le temps. Ainsi, des personnes, des objets matériels ou symboliques, précédemment perçus comme des contraintes environnementales par le sujet dans son activité peuvent, par l'évolution de l'environnement ou de son histoire personnelle, être considérés à l'inverse comme des ressources et des points d'appui pour réaliser ses tâches. Nous pouvons prendre comme exemple les travaux de Gibson (1977, 1979) qui s'intéressent à la relation perception-action avec la théorie des affordances visuelles. La notion d'affordance est la lecture par le sujet d'une opportunité d'action dans les propriétés (visuelles) de l'objet. Les propriétés perçues du monde déclenchent l'action du sujet. Cette théorie démontre le caractère opportuniste de l'action, opportuniste défendu dans le cadre de la cognition située par Suchman (1987) contre la « planification » de l'action. Dans le cadre scolaire, l'apprentissage situé constituera le support du développement des théories de la cognition située. Comme pour l'action située, l'apprentissage situé insiste sur le fait qu'apprendre dans un contexte pertinent, du monde réel, est plus efficace qu'apprendre des idées abstraites, totalement décontextualisées. Lave et Wenger (1991, 34) proposent la théorie de l'apprentissage situé comme un « pont entre une perspective selon laquelle les processus cognitifs sont premiers (et donc aussi l'apprentissage) et une perspective selon laquelle c'est la pratique sociale qui est le phénomène générateur primitif, l'apprentissage étant l'une de ses caractéristiques. ». Dans le domaine professionnel, les théories de la cognition située peuvent expliquer le développement professionnel en mettant en évidence le rôle important des éléments du contexte professionnel (les acteurs, les objets, les dispositifs, etc.) et de son évolution dans l'acquisition des perceptions, des représentations et des connaissances des sujets en lien avec la réalisation des tâches professionnelles et de la construction des composantes identitaires. Les pratiques professionnelles sont situées dans

Gwénaél Lefeuvre, Audrey Garcia, Ludmila Namolovan
Note de synthèse

un contexte donné (dans ses composantes matérielles, sociales et historiques) qui fournit des ressources mais qui définit aussi des contraintes, qui ont un coût pour la personne dans son développement (Beguin, 2007).

3.2. Les théories centrées sur le collectif et son activité

Le développement professionnel des individus peut-être étudié à travers la dimension collective, voire sociale ou sociétale. L'évolution des ressources cognitives et affectives des professionnels (leurs représentations, conceptualisations, intérêts, motivations, projets d'action, etc.) est influencée par les modalités d'action mises en œuvre durant le déroulement de la tâche, ce que Rabardel (2005a et 2005b) nomme l'activité constructive. Elle est également déterminée par les conditions (matérielles, organisationnelles, relationnelles, culturelles, etc.) de travail. Le développement professionnel ne se réduit pas seulement à la situation singulière *hic et hunc* et à l'état actuel du sujet comme pourraient le défendre certains courants « situationnistes ». L'environnement comme le sujet sont également caractérisés par des structures « relativement » stables, pré-établies, qui conditionnent les pratiques professionnelles des acteurs et leurs ressources construites et mobilisées dans l'action. Les composants structurels de l'environnement de travail constituent des ressources ou des contraintes qui influencent le champ d'action possible des professionnels ainsi que les opportunités ou à l'inverse les obstacles à leur apprentissage professionnel. L'organisation de l'activité (la division du travail, les prescriptions des tâches de travail, les outils disponibles et/ou construits par les acteurs) mais également les besoins et les valeurs insérés dans un contexte social et culturel particulier ont un impact sur les composantes des situations rencontrées par les professionnels mais également sur leurs propriétés personnelles. Le modèle de régulation proposé par Reynaud (1989) dans des études de sociologie du travail met, par exemple, bien en évidence comment les règles « descendantes » de la hiérarchie de l'organisation du travail et celles, à l'inverse, « ascendantes », émergentes de l'activité collective des professionnels exigeant autre chose dans leur résolution de problème que la mise en œuvre de procédures formelles, déterminent les conditions de réalisation de l'activité professionnelle et par conséquent, les possibilités de développement des professionnels.

3.2.1 Les théories de la « cognition collective »

Nous désignons sous cette appellation les théories dont le présupposé est d'affirmer que le collectif d'individus apprend en faisant, développe des ressources cognitives dans le cadre de ses pratiques d'échanges, de collaborations et de coordinations. Ces ressources construites dans et par le collectif dépassent le répertoire de chacun des individus. La théorie relative à la « communauté de pratiques » défend par exemple l'idée selon laquelle une communauté de praticiens, dans laquelle ces derniers sont engagés pleinement, est caractérisée par un apprentissage collectif et situé. Une communauté est un « *système de relations entre des personnes, des activités et le monde, se développant dans le temps, et en relation avec d'autres communautés de pratique tangentiels et chevauchantes* » (Lave & Wenger, 1991, 98). Les membres d'une communauté de pratiques développent leurs compétences par rapport à la pratique dans laquelle ils sont engagés. A travers ces communautés, les professionnels mobilisent des compétences individuelles pré-établies et en développent de nouvelles à travers la construction, l'échange et le partage d'un répertoire

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

commun de ressources, principalement constituées par des savoir-faire tacites et contextualisés.

Lemke (1997, 38) synthétise le modèle d'apprentissage sous-jacent, envisagé comme la « participation à une « communauté de pratique » dans laquelle nous rejoignons d'autres personnes dans leurs gestes et leurs activités situées en tant que « participants légitimes périphériques ». Nous arrivons de cette manière à être capables de faire ce qu'elles font. Notre activité, notre participation, notre « cognition » sont toujours reliées, co-dépendantes de la participation et de l'activité des Autres qui sont des personnes, des outils, des symboles, des processus ou des objets. La façon dont nous participons, les pratiques dans lesquelles nous nous engageons, sont fonction de cette communauté large ou au moins des parties de la communauté que nous avons rejointes. Quand nous participons, nous changeons. Notre identité-en-pratique se développe. Nous ne sommes plus des personnes autonomes dans ce modèle mais des personnes-en-activité ». Dans le cadre du développement professionnel, la théorie relative à la communauté de pratiques pourrait expliquer comment les individus acquièrent de nouveaux savoirs professionnels communs et partagés par l'intermédiaire de leur participation à un collectif de travail, ayant ses propres buts, ses propres moyens d'action et ses propres valeurs.

De même, la théorie relative à « l'apprentissage organisationnel » issue des sciences de la gestion peut être également mobilisée pour comprendre et décrire comment un collectif organisé apprend et se développe, indépendamment des individus qui le composent. Nonaka et Takeuchi (1997) proposent un modèle d'apprentissage intitulé : « la spirale de création de connaissances organisationnelles ». Il est basé sur l'idée que les connaissances tacites et subjectives des individus constituent le socle à partir duquel les connaissances organisationnelles sont construites. Ce modèle est défini ainsi : « L'organisation doit mobiliser les connaissances tacites créées et accumulées au niveau individuel. Les connaissances tacites mobilisées sont amplifiées de façon organisationnelle au travers de quatre modes de conversion de connaissances et cristallisées à des niveaux ontologiques supérieurs. Nous appelons cela la « spirale de connaissances » dans laquelle l'interaction entre connaissances tacites et connaissances explicites gravit les niveaux ontologiques. La création de connaissances organisationnelles est donc un processus en spirale débutant au niveau individuel et s'élevant au travers d'une communauté d'interactions en expansion qui traverse les frontières des sections, des départements, des divisions et de l'organisation » (Nonaka et Takeuchi, 1997, 95-96). La théorie de l'apprentissage organisationnel met bien en évidence le fait que les connaissances individuelles et tacites des acteurs se combinent, s'objectivent et se formalisent en migrant vers un niveau supérieur qu'est l'organisation. La thèse ainsi défendue dans cette théorie est que l'organisation, le collectif, indépendamment des acteurs, construit de la connaissance, la cristallise, la mémorise puis la transmet à ses membres. Pour le dire en d'autres termes, chaque structure a une histoire, une culture, indépendamment des individus qui la composent. Dans le cadre professionnel, la théorie de l'apprentissage organisationnel peut aider à identifier dans un premier temps les savoirs professionnels qui ont été capitalisés par l'organisation puis dans un deuxième temps à comprendre comment ces savoirs sont mobilisés dans les pratiques professionnelles comme des supports et des ressources pour réaliser efficacement des tâches ou pour se positionner d'un point de vue identitaire.

Gwénaél Lefeuvre, Audrey Garcia, Ludmila Namolovan
Note de synthèse

Les théories de « la cognition collective » peuvent participer à expliquer les processus de développement professionnel en mettant en évidence le rôle du contexte organisationnel et des pratiques collectives des acteurs dans la construction de savoirs professionnels relatifs à la prise en charge de la tâche professionnelle et à la socialisation professionnelle. Dans le domaine de la profession enseignante, Blanc (2007) illustre bien l'influence du contexte et du collectif de l'école dans la construction de savoirs professionnels particuliers relatifs à l'évaluation scolaire.

3.2.2 La sociologie de l'action

Les courants de la sociologie de l'action peuvent également être convoqués pour expliquer les processus de développement professionnel des individus. Ils mettent en évidence le fait que l'étude des pratiques des acteurs doit être mise en relation avec les différents niveaux (non hiérarchisés) de contexte (organisationnel, social et sociétal) dans lesquelles ils sont insérés. On ne peut comprendre et expliquer les raisons de l'action sans les mettre en perspective avec les éléments sociaux, culturels et historiques de leur environnement.

Parmi les théories francophones de la sociologie de l'action, nous pouvons d'abord citer la sociologie de l'action stratégique ou politique (Crozier & Friedberg, 1994 ; Bernoux, 1990). Son présupposé est que les acteurs, au sein d'une organisation, essaient de négocier leurs propres intérêts personnels avec les objectifs de l'organisation dans laquelle ils exercent. Ces intérêts peuvent évoluer en fonction des contraintes et des ressources dont disposent les acteurs au sein de leur environnement. Le mobile des acteurs, quel que soit leur position dans la hiérarchie de l'organisation, est de conserver voire d'augmenter leur marge de liberté. Pour ce faire, ils essaient de maîtriser les zones d'incertitude qui sont pertinentes pour le fonctionnement efficace de l'organisation. La maîtrise de ces zones d'incertitude leur procure du pouvoir et leur permet ainsi d'être plus indépendants dans leur travail. Le développement professionnel des individus peut ainsi être analysé à travers le prisme de cette théorie de l'action stratégique. L'évolution des intérêts et des logiques stratégiques des différents professionnels peut être décrite au sein d'une organisation en tentant par exemple d'identifier leur capacité à s'approprier les ressources de leur environnement pour augmenter leur maîtrise des zones d'incertitude. On peut ainsi faire l'hypothèse qu'un professionnel expert (par rapport à un professionnel novice) a construit des logiques stratégiques pertinentes au sein de son organisation lui permettant de conserver, voire d'augmenter ses marges d'autonomie en terme de décisions et d'actions. Ce professionnel expert a su mettre à profit son potentiel de compétences puis a su s'approprier les ressources de son environnement pour maîtriser les zones d'incertitude pertinentes et nécessaires au bon fonctionnement de son organisation.

Une deuxième approche en termes de logiques d'action est celle initiée par l'école des conventions (Boltanski & Thévenot, 1991). Leur objet est d'étudier les règles, normes ou conventions qui s'établissent entre les acteurs sociaux lorsque ces derniers sont confrontés à des épreuves critiques (conflits inter-individuels). Selon ces auteurs, les personnes sont dotées de réelles capacités morales pour identifier la nature d'une situation et pour ajuster leur action à cette situation. C'est en fonction de valeurs de référence qui sont multiples et parfois contradictoires que les acteurs manifestent leurs désaccords et définissent leur action. Dans le cadre professionnel, plusieurs études de cas ont été menées par les auteurs de ce

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

courant pour montrer et mettre en évidence les différentes logiques d'action qui s'affrontent et se coordonnent. Le développement professionnel pourrait être étudié à partir de l'évolution des ressources morales de l'individu (leurs valeurs de référence) au sein d'une même organisation professionnelle dans un temps donné ou bien à partir de l'évolution de ces ressources morales durant la trajectoire professionnelle de l'individu (dans plusieurs organisations professionnelles différentes). Ces études sont pertinentes pour étudier les processus de socialisation professionnel des individus ; comment leur identité professionnelle se construit-elle et évolue-t-elle ?

Enfin, nous citons la sociologie de l'expérience (Dubet, 1994, 2007). S'inspirant des travaux de Touraine (1965, 1989), Dubet (1994) distingue trois logiques d'action qui renvoient chacune à un système qui compose la société : la logique de l'intégration, la logique stratégique et celle de la subjectivité. Il appelle l'expérience sociale la combinaison de ces trois logiques d'action qui s'interpénètrent à des degrés divers. Ces logiques peuvent être étudiées dans le domaine professionnel pour identifier leur évolution en fonction des contextes professionnels et des caractéristiques des acteurs.

Outre ces théories généralistes de la sociologie francophone de l'action, il existe un certain nombre de travaux sociologiques dans le domaine du travail qui se sont centrés sur les processus de socialisation professionnelle (Osty, 2003 ; Dubar, 1991, 1992 ; Sainsaulieu, 1997). Nous ne pouvons malheureusement pas les décrire ici. Nous ferons référence à certains des concepts que ces auteurs ont développés dans la partie suivante de ce texte.

3.2.3 La sociologie psychologique

Ce courant ne privilégie pas l'étude de l'action sociale ou bien les cadres d'interaction mais repose sur l'idée selon laquelle le social peut-être saisi à l'échelle de l'individu. Au lieu d'identifier les principes de variation des comportements, des pratiques, des cultures, des représentations, des individus d'un point de vue macro-sociologique : variations inter-époques, variations inter-groupes (inter-classes), variations inter-sociétés, il se centre sur les variations intra-individuelles des comportements. L'idée consiste à se demander ce que font, pensent ou croient les mêmes individus dans des domaines différents de pratiques. La sociologie psychologique tente d'identifier les dispositions psychologiques que les individus construisent durant leurs trajectoires socio-biographiques puis celles qu'ils mobilisent (ou inhibent) dans les différents champs d'action qu'ils sont amenés à traverser. Les travaux de Lahire (2001, 2004) montrent que les influences socialisatrices qui façonnent les individus sont loin d'être parfaitement cohérentes (contrairement au présupposé de la théorie de l'habitus de Bourdieu, (1980, 1994). De plus, ils mettent en évidence le fait que les individus ont rarement un patrimoine de dispositions homogènes et que ces dispositions ne sont pas systématiquement transférées d'un domaine d'action à l'autre. Kauffmann (2004) mobilise également cette approche pour comprendre les ressorts subjectifs de la construction identitaire des individus. A partir d'une lecture intra et inter-individuelle des comportements et des pensées, il montre le travail de composition identitaire que réalisent les acteurs pour donner un sens (une signification et une direction) à ce qu'ils font et à ce qu'ils sont. Pour effectuer ce travail de construction identitaire, les individus doivent composer entre leurs dispositions acquises durant leurs socialisations passées et les ressources sociales disponibles au sein de leur environnement. La construction identitaire n'est donc pas le produit d'un programme pré-établi mais elle exige de la part de l'acteur une série de micro-

Gwénaél Lefeuvre, Audrey Garcia, Ludmila Namolovan
Note de synthèse

décisions et d'épreuves, elle est donc immédiate et contextualisée. La sociologie psychologique peut être ainsi mobilisée pour comprendre et expliquer les processus qui participent du développement professionnel des individus. La manière dont les professionnels construisent et mobilisent leur patrimoine de dispositions (cognitives et affectives) et leur identité au travail peut être mis en relation avec les champs d'action dans lesquels ils agissent et les influences socialisatrices qu'ils ont vécues durant leur passé. Ces éléments d'analyse pourraient permettre de comprendre les raisons pour lesquelles certains individus évoluent et progressent dans leur construction identitaire et dans l'acquisition de nouvelles compétences dans un champ professionnel donné alors que d'autres, à l'inverse, se stabilisent ou bien sont en rupture avec leur champ professionnel et/ou leur trajectoire antérieure.

4. Les indicateurs

Quelles que soient les théories de pensée, le développement professionnel comme objet d'analyse concerne les relations entre un sujet (ses ressources cognitives et affectives), la configuration de ses modalités d'action mises en œuvre en situation, puis l'environnement professionnel (avec ses différents niveaux de contextes ; social, culturel, temporel, spatial, etc.) dans lequel il exerce. Ces trois éléments (le sujet, ses actions et l'environnement) sont interdépendants et participent à décrire, à comprendre et à expliquer le développement professionnel. Dans cette partie, nous nous attacherons à proposer quelques exemples d'indicateurs conceptuels du développement professionnel. Ils ont pour fonction de permettre d'articuler le cadre théorique mobilisé et choisi par le chercheur avec la dimension empirique qu'il vise à appréhender (voir l'article de Marcel dans ce présent ouvrage). Le cadre théorique de référence fonde l'indicateur conceptuel et le met en relation avec d'autres indicateurs conceptuels pour expliquer le réel. La liste de ces indicateurs n'est bien entendue pas exhaustive. Elle s'appuie sur un certain nombre de travaux nationaux et internationaux. Nous prenons le risque de les caractériser en quelques lignes et acceptant, bien évidemment, que celles-ci ne puissent en restituer toute la richesse et la complexité.

4.1. Les savoirs professionnels visant l'efficacité au travail

Sont regroupés dans cette partie, l'ensemble des indicateurs conceptuels qui caractérisent les savoirs construits et mobilisés par les acteurs en situation d'activité professionnelle, seuls ou en collaboration, voire en coordination, avec des collègues de travail. Ces savoirs ont pour fonction commune d'aider l'acteur à mieux maîtriser les situations professionnelles qu'il est amené à rencontrer (situations familières et/ou nouvelles). En d'autres termes, l'aider à être moins démuni devant une situation particulière. Le terme « d'efficacité » rejoint en partie le sens du concept de « compétence ». Pour reprendre les termes de Vergnaud (2007), est compétent un acteur qui sait faire quelque chose qu'un autre acteur ne sait pas faire. De même, un acteur est plus compétent au temps « t+1 » qu'au temps « t » s'il sait faire au temps « t+1 » ce qu'il ne savait pas faire au temps « t ». L'augmentation de l'efficacité au travail peut être associée parallèlement à une augmentation ou à une amélioration du répertoire des ressources professionnelles de l'acteur. Nous avons catégorisé les indicateurs relatifs aux savoirs professionnels visant l'efficacité au travail en fonction de deux types d'apprenant : le sujet individuel ou bien le collectif.

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

4.1.1 Les savoirs construits par le sujet

Nous pouvons caractériser un certain nombre de savoirs professionnels que les sujets mettent en œuvre pour traiter des situations de travail. Ces savoirs peuvent intégrer plusieurs composantes relevant de l'organisation des représentations, de l'activité et de la maîtrise des artefacts et outils (Samurçay & Rabardel, 2005).

Les représentations

Les représentations peuvent porter sur les objets professionnels et leurs relations, les rapports entre des acteurs à la tâche (soi et les autres) et aux situations. Ces représentations, souvent différentes selon les professionnels, se constituent à partir de leurs expériences et de leurs connaissances. Pour Wartofsky (1979), les hommes accèdent à la connaissance nécessaire à la conduite de leur activité en ayant recours à des représentations prenant la forme de théories, de modèles scientifiques, d'images artistiques, etc. : « *il n'y aucune connaissance humaine sans représentation* ». Supports de ces représentations, les artefacts, en leur qualité de constructions sociales, cristallisent des modèles qui guident la perception et l'activité cognitive des individus : « *les modèles sont des vérités données* » (Wartofsky, 1979) *qui offrent des opportunités d'action. Ils ont la vertu de désigner «[...] un mode d'action approprié, une représentation de la pratique éventuelle, ou un mode d'action acquis* ».

Les psychologues ont proposé un certain nombre de concepts permettant d'étudier les représentations des acteurs professionnels ; « l'image opérative », « les représentations opérationnelles » et « les modèles mentaux ». Selon Ochanine (1981, 225), « *les images opératives sont des structures informationnelles spécialisées qui se forment au cours de telle ou telle action dirigée sur des objets* ». Vermersch (1981) a proposé le concept de représentations opérationnelles mettant en évidence les fonctions d'adéquation, de fonctionnalité et d'adaptation réussie à une tâche. Norman (1983) parlera quant à lui de la formation des modèles mentaux que se construisent les professionnels vis-à-vis d'eux-mêmes et des objets avec lesquels ils interagissent.

Leplat (1985) emploie l'expression de représentation fonctionnelle et la distingue de celle de représentation non-fonctionnelle. La représentation, selon l'auteur, est fonctionnelle dans la mesure où elle assure la planification et le guidage de l'action. Le rôle de la représentation fonctionnelle est de permettre à l'acteur d'anticiper les conséquences de sa propre action en terme de résultats mais également de processus intervenant dans l'action. Les représentations constituent « un mécanisme de filtrage » qui permettent aux professionnels de retenir et de traiter les dimensions de la situation jugées les plus importantes pour réaliser leurs buts (Zakay & Wooller, 1984). Selon Rasmussen (1979), l'efficacité des processus cognitifs dans le travail tient en grande partie aux possibilités de transformation des représentations et à la possibilité d'avoir accès à plusieurs d'entre elles au même moment. L'étude du développement professionnel pourrait se centrer sur l'élaboration de ces représentations, leurs évolutions dans le temps, leurs rapports, leur organisation, les conditions de leur mise en œuvre et du passage de l'une à l'autre. Enfin, Rasmussen (1979) a proposé un classement des représentations dans le domaine du travail en termes de niveaux d'abstraction, hiérarchiquement organisés. Sur une échelle abstrait-concret, il catégorise un certain nombre de représentations (depuis la représentation par l'apparence physique à la représentation en terme de but fonctionnel). Selon l'auteur, plus on passe à un

Gwénaél Lefeuvre, Audrey Garcia, Ludmila Namolovan
Note de synthèse

niveau abstrait de la représentation, et plus on donne des informations de type fonctionnel qui guident plus efficacement l'action.

Les conceptualisations liées à l'activité

Parmi les organisateurs potentiels de l'activité professionnelle, nous pouvons évoquer les conceptualisations implicites et explicites construites et mobilisées par l'individu en vue de la réalisation d'un but ou de l'exécution d'une tâche. Cette différence de niveaux de conscientisation (implicite versus explicite) de la connaissance met en évidence le fait que la conceptualisation ne se réduit pas à la forme prédicative de la connaissance pour reprendre les termes de Vergnaud (2001), celle qui prend la forme « *de textes, d'énoncés, de traités et de manuels* ». Une partie des connaissances construites par les acteurs en situation d'activité professionnelle a une forme opératoire c'est-à-dire qu'elle a pour fonction prioritaire de faire et de réussir. Cela rejoint la distinction piagétienne entre réussir et comprendre. Piaget (1974) montre que la réussite de l'action précède généralement la compréhension de celle-ci. Le processus de compréhension met en œuvre un niveau de coordination conceptuelle différent de celui mobilisé lors de la réussite de l'action ; on passe ainsi pour reprendre les termes de Piaget d'une coordination agie (coordination de mouvements) à une coordination conscientisée de connexions logiques ou implicatrices de l'action (la compréhension des causalités de l'action). Dans le cadre du travail, il existe de nombreux cas de figure où la réussite de l'action précède sa compréhension, voire se suffit à elle-même. L'exemple typique de l'expert incapable d'expliquer verbalement comment il a fait pour faire ce qu'il a fait (Leplat, 1997). Les connaissances implicites, de forme opératoire, ne retiennent que des propriétés et des relations utiles pour l'action (Samurçay & Pastré, 1998). Pour illustrer ces connaissances implicites, nous pouvons convoquer plusieurs concepts théoriques. Tout d'abord le modèle du schème introduit par Piaget (1936) puis développé par Vergnaud (1991), Pastré (2002) et Mayen (2001). Le schème est un modèle qui permet d'identifier les invariants relatifs à l'organisation de l'activité associés à des classes de situations. Le schème est, selon Vergnaud, une « *totalité dynamique et fonctionnelle* » qui est formée de plusieurs catégories d'éléments tous indispensables : des buts et anticipations, des règles d'action, des possibilités d'inférence en situation et des invariants opératoires. Les situations de travail sont des situations où la réussite de l'action prime sur toute autre chose. On peut ainsi dire que la conceptualisation qui se construit au sein de l'action comporte sa propre coordination et peut se passer des représentations explicites des acteurs. Cette proposition rejoint le concept de « *compétence incorporée* » théorisé par Leplat (1995).

Parallèlement aux connaissances implicites, les acteurs professionnels peuvent construire et mobiliser des connaissances explicites qui guident et accompagnent la réalisation de leurs tâches. Ce type de connaissance s'appuie sur un travail de conceptualisation mettant en œuvre des mécanismes de prise de conscience et de réflexivité. Nous pouvons ici nous référer au modèle du praticien réflexif (Schön, 1994) qui présuppose que le professionnel est capable de prendre une distance critique sur sa pratique et par conséquent de construire des connaissances sur les raisons et les conséquences de son action. Ces connaissances explicites peuvent permettre au sujet de construire des invariants de l'action à des niveaux supérieurs en les décontextualisant des situations particulières et ainsi l'aider à traiter une variabilité de situations.

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

A un niveau plus général, nous pouvons identifier la conceptualisation construite par un processus de théorisation dont les fonctions prioritaires sont d'expliquer et de comprendre des objets du réel. Ces savoirs théoriques constituent un système de connaissances avec des exigences de cohérence et de complétude. La distinction entre ces deux niveaux de connaissances (connaissances implicites et explicites) peut être mise en lien avec les travaux de Vygotski qui ont abordé les notions de « concepts scientifiques » et « concepts quotidiens ». Les premiers se construisent à partir d'un processus de généralisation alors que les seconds se construisent à travers leurs différents usages dans des contextes d'action et de communication particuliers.

Le développement professionnel peut ainsi être appréhendé à partir de l'étude des conceptualisations (et de leurs évolutions) qui sont construites et mobilisées par les acteurs dans et par leurs pratiques professionnelles. Quel est par exemple le système de schèmes d'action que construit et mobilise l'acteur dans la mise en œuvre de ses tâches professionnelles ? Comment évolue ce système en fonction de la trajectoire personnelle et professionnelle du sujet et de son environnement de travail ? Comment se différencie ce système au niveau intra et inter-individuel ?

Les connaissances associées à la maîtrise d'artefacts et d'outils

Le concept « d'instrument psychologique » introduit par Vygotski (1934) puis repris par Engestrom (1987) ou Rabardel (1997) permet d'étudier les ressources construites par les sujets associés à l'utilisation des artefacts culturels présents au sein de leur environnement. Wartofsky considère les artefacts (outils et langage) « *comme étant des objectivations des besoins et des intentions humains ; c'est-à-dire comme déjà investis d'un contenu cognitif et affectif. L'outil est appréhendé à la fois dans son utilisation, et dans sa production, dans une perspective instrumentale, comme quelque chose destiné à être fait pour et employé selon un certain but* » (Wartofsky, 1979, 204).

Pour Rabardel (1995), les situations d'activité instrumentée sont caractérisées par « *l'insertion, par le sujet d'un ou (plusieurs) instruments dans son activité* ». L'instrument, d'après l'auteur, est une entité mixte constituée d'un artefact (objet transformé par le sujet) et de schèmes d'utilisation qui y sont associés. L'artefact peut-être matériel ou symbolique, produit par l'utilisateur ou par d'autres. Rabardel (1995) tente ainsi d'articuler le concept de schème proposé par Piaget et Vergnaud et celui d'instrument psychologique proposé par Vygotski. Le développement professionnel peut-être ainsi étudié en fonction de l'évolution des instruments psychologiques, au sens de Rabardel, construits et mobilisés par l'acteur professionnel en situation d'activité finalisée. La notion « d'instrument psychologique » s'appuie sur la thèse de la psychologie russe concernant la genèse sociale des fonctions psychiques des sujets. La transformation psychique des acteurs se réalise à travers la médiation des différentes catégories d'outils forgés par la culture.

Le développement professionnel peut ainsi être étudié en fonction des connaissances (et de leurs évolutions) associées à la conception et à la maîtrise d'artefacts culturels construits au sein de l'environnement de travail. Par exemple, dans le cadre du travail enseignant, il est possible de mettre en évidence la construction de savoirs professionnels relatifs à la prise en charge de la tâche d'enseignement en fonction de la participation des enseignants à la conception et la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques inter-classes au sein de l'établissement scolaire (Lefeuve, 2007).

Gwénaél Lefeuvre, Audrey Garcia, Ludmila Namolovan
Note de synthèse

Le sentiment d'auto-efficacité, la motivation, l'estime de soi

Le sentiment d'auto-efficacité peut être mobilisé comme un indicateur des ressources professionnelles construites par l'individu pour réaliser efficacement ses tâches de travail. Selon Bandura (1980, 1986), les croyances d'un individu à l'égard de ses capacités à accomplir avec succès une tâche ou un ensemble de tâches sont à compter parmi les organisateurs potentiels des comportements. Le sentiment d'auto-efficacité est défini par l'auteur comme les jugements que les personnes font à propos de leur capacité à organiser et réaliser des ensembles d'action requises pour atteindre des types de performance attendues (Bandura, 1986). Selon certaines études, le sentiment d'auto-efficacité a une influence positive sur les performances des individus (Bandura, 2006). Les personnes dont le sentiment d'auto-efficacité est positif auraient tendance à augmenter et à maintenir leurs efforts face à des difficultés. Elles considèreraient les difficultés comme des paris à réussir plutôt que comme des menaces à éviter. Ainsi, selon Bandura, la motivation serait essentiellement régie par l'auto-efficacité perçue. Deci et Ryan (2000) distinguent deux formes de motivations. La motivation intrinsèque qui signifie que l'individu va effectuer une tâche uniquement pour le plaisir qu'elle procure. La motivation extrinsèque fait référence aux situations où l'individu effectue une tâche dans le but d'en retirer quelque chose (récompenses) ou à l'inverse pour éviter quelque chose de déplaisant (sanctions, punitions, etc.). Le concept d'estime de soi est davantage associé à une caractéristique générale du sujet (l'élève a une bonne estime de lui-même à l'école) qu'à une caractéristique liée à une tâche particulière (mais il ne se sent pas compétent en dessin). Il s'agit de la façon dont l'individu s'aime, s'accepte et se respecte en tant que personne (Harter 1998).

Dans le cadre de cet ouvrage, l'article de Marcel montre que le sentiment d'efficacité professionnelle (SEP) des professeurs de l'enseignement agricole public, qui est un sous-ensemble du sentiment d'efficacité personnelle, peut-être un indicateur pertinent de leur développement professionnel. A travers le discours des enseignants, l'auteur a collecté leur sentiment d'efficacité professionnelle à propos des différentes facettes du métier de professeur d'enseignement agricole : l'enseignant et ses élèves, l'enseignant dans les équipes pédagogiques, l'enseignant dans l'établissement et ses territoires. L'auteur montre, malgré certaines limites, que le SEP dispose des qualités requises pour décrire et comprendre le développement professionnel.

La capacité de prévoyance, d'autorégulation et d'autoanalyse

Les travaux en psychologie sociocognitive (Bandura, 1986, 2001, 2006) permettent de distinguer plusieurs autres concepts en lien avec le sentiment d'auto-efficacité. Ces concepts pourraient constituer des indicateurs du développement professionnel. Ils s'appuient sur le présupposé selon lequel les individus, au fil de leur expérience, développent une perception de leurs propres habiletés et caractéristiques, qui guideront par la suite leur comportement. Parmi ces concepts, il s'agit tout d'abord de la capacité de prévoyance des acteurs. Cette dernière fait référence à la capacité d'un individu à se motiver et à guider ses actions par anticipation des résultats. Ensuite, la capacité d'autorégulation qui se définit par le pouvoir que possède l'individu de contrôler son comportement. C'est par le processus d'autorégulation que l'individu passera d'un locus de contrôle externe à un locus de contrôle interne. Enfin, la capacité d'autoanalyse est le pouvoir qu'a l'individu d'évaluer ses expériences, de réfléchir sur ses processus de pensée et de les modifier.

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

Le jugement

Le jugement peut faire l'objet d'une analyse dans l'étude du développement professionnel. En quoi les jugements des professionnels évoluent-ils dans et par leurs expériences ? Le jugement est la procédure qui consiste à produire des inférences à partir d'informations, ce qui peut impliquer plusieurs étapes de traitement de l'information. Ce sont ces inférences qui font l'objet de nombreux travaux en psychologie. Par exemple, Tversky et Kahneman (1974) ont présenté trois heuristiques qui seraient à l'œuvre dans le processus de jugement. La notion d'heuristique indique que les individus appliquent des principes non complexes, sortes de raccourcis de raisonnement. Ces heuristiques ont pour fonction de réduire la complexité de la tâche à accomplir. Elles sont utiles et efficaces pour parvenir à prendre une décision mais peuvent comporter des erreurs importantes, des biais de jugement (Bressoux & Pansu, 2001). Ainsi, Tversky et Kahneman ont identifié tout d'abord l'heuristique de représentativité qui permet de juger un événement, une personne, etc. à partir d'un modèle mentale pré-établi. L'exemple de la similarité avec un stéréotype. Ensuite, l'heuristique de disponibilité qui énonce l'évaluation que font les individus d'un événement, d'une personne, etc. en fonction des informations disponibles au sein de leur environnement ou dans leur mémoire immédiate. Enfin, l'heuristique d'ajustement et d'ancrage annonce que les individus jugent en commençant leur raisonnement à partir d'une valeur initiale qu'ils ajustent par la suite pour parvenir à une réponse finale. Dans ce cas, le choix de départ affecte grandement la réponse finale et peut produire des biais de jugement.

La notion « d'heuristique » définie par Tversky et Kahneman pourrait être un indicateur conceptuel pertinent pour étudier le développement professionnel. Ce dernier pourrait être analysé en mettant en évidence l'évolution des inférences heuristiques effectuées par les professionnels, durant leur expérience, pour juger d'une tâche.

4.1.2 Les savoirs construits par le collectif de professionnels

Les Représentations sociales

La représentation sociale pourrait être un indicateur pour identifier les savoirs construits et mobilisés par le collectif de professionnel pour réaliser leur tâche de travail. Selon Moscovici (1990) les représentations sont « *des formes de savoir naïf, destinées à organiser les conduites et orienter les communications* ». Elles sont dites « sociales » puisque ces savoirs sont constitutifs de la spécificité des groupes sociaux qui les ont produits. Dans la plupart des définitions psychosociales, on retrouve trois fonctions liées à ces représentations sociales. La communication tout d'abord, puisque les représentations sociales offrent aux personnes « *un code pour leurs échanges et un code pour nommer et classer de manière univoque les parties de leur monde et de leur histoire individuelle et collective* » (Moscovici, 1961), une reconstruction du réel ensuite puisque les représentations nous guident dans la façon de nommer et de définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours ; dans la façon de les interpréter, de statuer sur eux et le cas échéant de prendre une position à leurs égards et de la défendre (Jodelet, 1991). Enfin les représentations sociales permettent à l'individu de maîtriser son environnement. Cette dernière dimension renvoie plus concrètement que les deux autres à l'utilité sociale de la représentation sociale. Dans le domaine professionnel, les représentations professionnelles se définissent comme une catégorie des représentations sociales (Piasser, 1999). Ces représentations sont des savoirs

Gwénaél Lefeuvre, Audrey Garcia, Ludmila Namolovan
Note de synthèse

partagés et élaborés par un groupe professionnel qui ne concernent que des objets saillants relatifs au champ d'activité occupé par ce groupe.

Les conceptualisations partagées et élaborées par le collectif

Plusieurs indicateurs théoriques peuvent mettre en évidence les formes de conceptualisations implicites et explicites construites par des groupes ou des communautés professionnels. Nous pouvons évoquer par exemple le modèle du « concept pragmatique » de Pastré (1999). Les concepts pragmatiques sont d'après l'auteur des concepts mobilisés et développés dans et pour l'action. Ils permettent au sujet de diagnostiquer une situation, d'orienter l'action et de contrôler son déroulement. A la différence des schèmes d'action développés par Vergnaud, les concepts pragmatiques peuvent se construire socialement dans des communautés professionnelles. Ils ont donc non seulement pour fonction de viser l'efficacité de l'action mais également d'être communicables et transmissibles à l'intérieure d'un groupe de professionnels.

De même, nous pouvons évoquer la notion d'« habitus » comme indicateur des connaissances implicites socialement partagés par un collectif de professionnel. Les travaux sociologiques définissent l'habitus comme un système de dispositions durables et transposables au sein de plusieurs situations d'activité (Bourdieu, 1984, 2002). L'habitus professionnel peut ainsi représenter le système de schèmes construit par une communauté professionnelle qui a pour fonction de les guider et les orienter, de manière implicite, dans leurs manières de penser et d'agir en situation de travail.

Dans les travaux effectués en clinique de l'activité (Clot 1999 ; Clot & Faïta, 2000), le concept de « genre professionnel » peut être un indicateur des conceptualisations implicites construites par le collectif de travail. Le genre est ce que les professionnels connaissent, comprennent, estiment, ressentent ou redoutent dans les conditions d'exercice de leur activité professionnelle. Le genre professionnel est, selon l'auteur, le produit d'une histoire collective et un instrument de l'action individuelle. C'est le travail d'un collectif de professionnels sur son histoire collective qui constitue une sorte de « mémoire impersonnelle du milieu » et permettant de « rendre habile » le professionnel dans la réalisation de ses tâches.

La notion de « compétences collectives » (Wittorski, 1997 ; Navarro, 1990 ; Samurçay & Pastré, 1998 ; Leplat, 2000 ; Michaux, 2003) peut être également convoquée. Selon Krhomer (2005) elle se caractérise tout d'abord par la capacité du collectif à coopérer pour résoudre certaines situations. Dans ce cadre, la compétence collective est « un acte par lequel des personnes échangent volontairement des ressources et agissent ensemble, au même moment, et pour une certaine durée, en vue de la réalisation d'un travail. Ensuite, la compétence collective se caractérise par un référentiel commun dont la fonction est de guider l'action collective. Ce référentiel est opératif dans le sens où il sert à préparer et à réaliser l'action projetée. Enfin, la compétence collective se définit également à travers la mémoire collective détenue par le collectif. Cette mémoire collective est composée, selon Krhomer, d'une mémoire déclarative, d'une mémoire procédure et d'une mémoire de jugement.

Le sentiment d'efficacité collective

Le « sentiment d'efficacité collective » peut-être défini comme la croyance collective d'un groupe qu'il peut être efficace (Shéa & Guzzo, 1987). Pour Lindsley, Mathieu, Heffner et

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

Brass (1994, 2), il s'agit « *de la croyance collective du groupe qu'il peut exécuter une tâche spécifique avec succès* ». En ce sens le sentiment d'efficacité collective est bien une extension du sentiment d'efficacité personnelle. Selon Zaccaro et al. (1995), le sentiment d'efficacité collective intègre trois éléments clefs. *Une croyance partagée* : l'efficacité collective est une croyance partagée par les membres du collectif. *Une perception des capacités de coordination du groupe*. C'est une différence majeure avec le sentiment d'efficacité personnelle. Elle correspond aux croyances concernant les capacités des membres du collectif à coordonner et combiner leurs ressources. *Un jugement de la volonté des membres de mobiliser leurs ressources pour le groupe*. Il est nécessaire que les membres disposant des ressources suffisantes pour réussir la tâche soient prêts à les utiliser au sein du collectif.

4.2. Les composantes identitaires

Le développement professionnel peut s'analyser à travers la construction des composantes identitaires des professionnels. Différents modèles sociologiques peuvent éclairer le concept de « l'identité professionnelle ». Le modèle fonctionnaliste, hérité des travaux de Durkheim (1893), met l'accent sur l'appartenance à un groupe professionnel. C'est ce dernier qui serait chargé d'initier les membres aux règles, aux modes de pensée et aux pratiques de leur communauté de travail. L'identité professionnelle se construirait ainsi par l'intermédiaire de l'appartenance à un groupe professionnel socialement reconnu et ayant une fonction légitime au sein de la société. Cette identité découlerait d'une longue socialisation et de l'usage d'un vocabulaire particulier (Bourdoncle, 1995). Un autre courant de travaux, à l'inverse, oppose l'idée que les identités professionnelles ne sont pas déduites de leurs positions socioprofessionnelles mais induites par les individus en fonction de leurs croyances, leurs valeurs et leurs justifications. Ces conceptions sont proches du courant sociologique de l'interactionnisme symbolique (Goffman, 1973). Dubar (1991) propose un modèle de l'identité professionnelle qui articule les dimensions individuelles et collectives dans le processus de construction. Il associe les processus biographiques d'une « identité pour soi » et les mécanismes structurels de reconnaissance d'une « identité pour autrui ». Dans ce cadre, l'identité professionnelle dépend des relations avec les autres et de la perception subjective du sujet vis-à-vis de sa situation. Elle dépendrait également des rapports de pouvoir au sein d'une organisation, c'est-à-dire de la capacité de l'individu de peser sur les décisions relatives à son travail et d'influencer les autres. Les identités professionnelles seraient ainsi des conceptions de soi au travail qui articuleraient une identité personnelle et une identification à un collectif. Si nous présumons que les composantes identitaires font parties du développement professionnel, notre tâche est alors d'identifier des indicateurs conceptuels qui permettraient d'étudier la dimension subjective de l'identité et la dimension objective et structurelle produite par les processus relationnels de reconnaissance par autrui.

4.2.1 La dimension subjective de l'identité professionnelle

Le système de valeurs des sujets

L'identité professionnelle des acteurs peut s'analyser à travers le système de valeurs porté et justifié par chacun des professionnels. Ce système de valeur participe à donner du sens aux acteurs sur leur rapport au métier, leur posture et leur rôle au sein des fonctions

Gwénaél Lefeuvre, Audrey Garcia, Ludmila Namolovan
Note de synthèse

qu'ils ont la charge de remplir. Nous pouvons évoquer le concept de « justification » défini par Boltanski et Thévenot (1991). Selon les auteurs, la « justification » est une compétence cognitive dont chaque personne fait usage dans les situations de litige pour exprimer son sentiment d'injustice ou justifier sa revendication afin de parvenir à un nouvel accord. Les auteurs montrent comment les individus prennent appui, lorsqu'ils manifestent leur désaccord, sur des principes communs, des valeurs de référence, des normes supérieures communes aux individus. Pour construire leur cadre d'analyse, ils définissent différents principes communs (ou système de valeurs) dans chaque « monde » auquel nous participons (monde marchand, domestique, de l'opinion, etc.) en s'appuyant sur la philosophie politique. Le concept de « justification » élaboré par Boltanski et Thévenot est un indicateur pertinent pour étudier la dynamique de l'identité professionnelle des acteurs puisqu'il permet de mettre en évidence les consonances et dissonances de valeurs et de principes au niveau intra et inter-individuel.

L'intérêt stratégique, l'enjeu individuel de l'acteur

Les travaux de la sociologie de l'action organisée ont proposé une analyse stratégique des actions au sein d'une organisation. L'organisation est interprétée non plus seulement comme un instrument au service de buts mais, comme un espace où se jouent stratégies et luttes de pouvoir entre acteurs aux intérêts divergents. Crozier et Friedberg (1994) définissent trois notions clefs pour appréhender cet espace : les *zones d'incertitude*, le *pouvoir* et le *système d'action concret*. L'analyse stratégique de ces deux auteurs part d'un double postulat : l'acteur est toujours relativement libre. Cette marge de liberté varie en fonction de son pouvoir au sein de l'organisation (la maîtrise des zones d'incertitude pertinentes). Et, second postulat, la conduite de l'acteur est rationnelle au sens où l'acteur est supposé avoir de « bonnes raisons » d'agir comme il le fait. Pour les auteurs, le comportement de l'acteur, au sein d'une organisation, se résume à « une adaptation active et raisonnable à un ensemble de contraintes et d'opportunités perçues dans le cours de l'action » (Friedberg, 1993, 53). Le développement professionnel peut-être étudié en analysant la rationalité subjective de l'acteur c'est-à-dire ses intérêts et ses « bonnes » raisons d'agir (et leurs évolutions) au sein d'une organisation. Les concepts d'intérêts et de raisons d'agir sont des indicateurs pertinents pour bien décrire et comprendre les postures adoptées par les acteurs au sein de l'organisation et leurs comportements avec les autres acteurs. Les auteurs montrent que les acteurs sont stratégiques dans le domaine professionnel dans le sens où ils tendent à saisir des opportunités pour améliorer leurs gains (augmenter leurs marges d'autonomie) et minimiser ou limiter leurs pertes dans une situation donnée.

Les logiques du sujet

Dans sa théorie de l'expérience sociale, nous l'avons vu précédemment, Dubet (1994, 1995) identifie trois logiques d'action sociale : la logique de l'intégration, la logique stratégique et celle de la subjectivation. Cette dernière peut être interprétée comme un indicateur de la construction de l'identité personnelle du sujet. Cette logique de subjectivation apparaît dans l'activité critique du sujet, laissée possible au sein d'une société moderne qui n'est plus tenue par un système cohérent et intégrateur de valeurs et de normes mais qui définit un sujet historique autorisant la critique sociale et par là conduisant à son autonomie. Dubet défend un acteur qui n'est réductible ni à ses rôles (logique de l'intégration) ni à ses

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

intérêts (logique stratégique). Ce processus de subjectivation est défini par le travail que produit ou qu'est contraint de produire l'acteur pour se construire une identité propre en raison même de la pluralité des mécanismes ou des logiques d'action qui se croisent dans l'expérience sociale. Comme l'indique également Kaufmann (2004), le sujet doit composer avec ses ressources internes et externes pour donner sens à sa vie, sens en tant que signification des actions entreprises et sens en tant que direction ou orientation (se construire un projet). Cela fait de chacun l'auteur de sa vie mais cette construction est relative et limitée puisque les ressources sur lesquelles s'appuie l'acteur pour construire une identité ne lui appartiennent pas complètement et sont inégalement distribuées au sein de la société. La logique de subjectivation est un indicateur de l'identité professionnelle puisqu'elle permet de mettre en évidence le travail que réalise l'acteur pour devenir sujet de son action et se composer une identité à partir des ressources culturelles et sociales dont il dispose au sein de son environnement. Cette composition (ou configuration) de ressources est singulière puisque chacune d'elles est différente d'un acteur à l'autre. Cette logique de subjectivation part ainsi du présupposé que l'identité des individus, dans nos sociétés modernes, ne repose plus sur quelques principes centraux et communs comme l'étaient les membres des institutions des sociétés pré-modernes. Elle s'oppose à la logique d'intériorisation normative qui caractérisaient les processus de socialisation des institutions comme l'école, l'église, l'armée, etc.

4.2.2 La dimension collective de l'identité professionnelle

La culture et les normes professionnelles

La dimension culturelle du travail est un facteur constitutif de l'identité professionnelle. Denzau et North (1994) considèrent la culture comme « *une encapsulation des expériences des générations passées de n'importe quel groupe culturel particulier et, comme tenu de la diversité des expériences humaines dans différents environnements, il existe une grande variété de modèles de comportement et de pensée* » (Denzau & North, 1994, 15)

Pour North la culture « *ne détermine pas seulement la manière dont une société fonctionne à un moment donné, mais forme un « échafaudage » (scaffolding) qui impose aux acteurs, contribuant ainsi au processus de changement dans le temps. Notre attention doit donc se concentrer sur l'apprentissage humain, sur ce qui est appris et la manière dont l'acquis est partagé par les membres d'une société, sur le processus incrémental par lequel les croyances et les préférences changent et sur la manière dont elles déterminent les résultats de l'économie à travers le temps* » (North, 2005, 15).

Sainsaulieu (1997) a par exemple montré, à partir d'enquêtes menées dans des entreprises publiques et privées, la manifestation de processus identitaires très différents en fonction des moyens dont disposent les individus pour obtenir la reconnaissance d'autrui. Ceux dont les caractéristiques sont dites « fusionnelles » sont les salariés qui disposent du pouvoir individuel limité d'infléchir sur leurs conditions de travail. Ils vont compenser cette faiblesse par une lutte collective (forte solidarité entre pairs et regroupement sous la bannière d'un leader). A l'opposé, des professionnels très qualifiés et disposant de compétences variées et de responsabilité importante dans le cadre de leurs fonctions ont les moyens d'affirmer leur différence, de négocier leurs alliances et leurs reconnaissances sociales. Leur modèle identitaire est basé sur « la négociation ». Sur un mode beaucoup plus individualiste se construit un modèle identitaire qualifié « d'affinitaire ». Ici, pas de forte solidarité entre

Gwénaél Lefeuvre, Audrey Garcia, Ludmila Namolovan
Note de synthèse

collègues comme dans le premier modèle mais simplement quelques connivences affectives. Les salariés qui s'inscrivent dans ce type de modèle sont intéressés par une mobilité externe à l'entreprise pour pouvoir évoluer dans leur carrière professionnelle. Enfin, quelques salariés forgent leur identité hors du travail. Ce modèle de « retrait » est en générale davantage subi que désiré. Il est repéré particulièrement chez les travailleurs immigrés, les jeunes ou les ouvriers spécialisés occupant des emplois non qualifiés. Malgré l'ancienneté de ces travaux, ils mettent en évidence des processus d'identités collectives qui se construisent dans des groupes professionnels qui se différencient en fonction de la place occupée dans la division du travail. Nous pouvons également citer les travaux de Dubar (2000) qui s'est appuyé en partie sur ceux de Hugues (1955) pour étudier la socialisation professionnelle. Ce dernier propose un modèle de la socialisation professionnelle conçue à la fois comme une initiation, au sens ethnologique, à la culture professionnelle et comme une conversion, au sens religieux, de l'individu à une nouvelle conception de soi et du monde, bref à une nouvelle identité. Dans le cadre du travail enseignant, Van Zanten (2001, 209-210) a étudié le processus de socialisation professionnelle des enseignants. Elle le définit comme « *l'intériorisation problématique – comprenant des résistances, des adaptations, et des recombinaisons identitaires – non seulement de techniques, mais aussi de valeurs, de représentations et de modes de solidarité à l'exercice d'une expertise dans un cadre organisationnel* ». L'auteur montre que la socialisation professionnelle de l'enseignant se réalise dans - et parfois contre- les normes professionnelles véhiculées au sein du contexte d'exercice du métier : par exemple, les normes construites au sein des établissements scolaires.

Bourdoncle (1998) insiste également sur les dimensions culturelles et sociales de l'identité professionnelle lorsqu'il identifie les trois modes de régulation des activités professionnelles : la corporation (et sa forme moderne, la profession), le marché et l'état. Dans le premier mode de régulation (la corporation ou la profession), les processus participant à protéger le groupe professionnel de son environnement sont la morale professionnelle que les praticiens acquièrent durant leur formation, un code déontologique prescrivant ce que le praticien doit faire et enfin une instance représentant la profession, chargé de respecter la déontologie et de sanctionner ses manquements. Le deuxième mode de régulation (le marché) s'effectue dans la rencontre entre l'offre et la demande. « *Chacun peut y affirmer ses valeurs et la conduire selon les principes qui en découlent. Mais les seules obligations qui s'imposent dans cet échange sont celles que fixent le code civil et commercial ou celles que l'on a établies par contrat* » (Bourdoncle, 1998, 28). Bien entendu, toutes les professions ne sont pas régulées par le groupe professionnel. Enfin, le mode de régulation des activités qui s'effectue par l'état est caractérisé par une réglementation importante et une autorité hiérarchique. « *Cela n'élimine pas l'influence du groupe ou du syndicat, qui peut même inspirer des codes (code Soleil). L'autonomie professionnelle ne disparaît pas non plus, car les textes ne fixent pas tout, loin de là. Mais cela pousse quand même plus à la conformité et au respect des textes et des autorités établies qu'à la responsabilité individuelle ou de groupe. Dans ces textes s'affirment les valeurs générales (égalité, justice, citoyenneté...) qui gouvernent la puissance publique* » (id.).

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

Les statuts, les fonctions, les rôles

Les concepts de statuts, de fonctions et de rôles sont pertinents pour définir l'identité collective des professionnels. Ils participent, comme l'indique Dubar (2000), à construire une reconnaissance professionnelle pour autrui. L'approche fonctionnaliste de la sociologie des organisations et des professions a grandement contribué à conceptualiser la profession à travers son utilité sociale et sa structuration interne (Parson, 1966 ; Merton, 1957). L'école structuro-fonctionnaliste part du présupposé qu'une organisation professionnelle est un système qui a des besoins et que ses membres ajustent leurs comportements en conséquence. On est dans un système de rôles, de fonctions, d'ajustement et d'intégration. La question des fonctionnalistes est celle de la survie de l'organisation malgré les changements qu'elle doit subir et en particulier ceux des personnes. Merton analyse la notion de fonctions et de leur nécessité pour comprendre la vie d'une organisation. Il définit les concepts de « fonction manifeste », de « fonction latente » et de « dysfonctions ». Son analyse porte ainsi sur la structure de l'organisation et non sur les comportements de ses membres ou du sens qu'ils donnent à leur action. Parson (1967), insiste moins sur les fonctions mais sur le fait que toute organisation impose des normes et, en relation avec les valeurs, est créatrice de ces normes. Selon l'auteur, un système social, quel que soit sa taille, est défini par des valeurs. La connaissance de ces valeurs permet aux individus, ou aux groupes, d'élaborer un comportement en relation avec les attentes des autres. Le processus de socialisation professionnelle permettant de construire « une identité pour autrui » s'actualiserait en partie à travers la définition des buts de l'organisation, de ses fonctions et des rôles attendus au regard de ses fonctions.

Linton (1967, 70-71) définit le statut comme « la place qu'un individu donné occupe dans un système à un moment donné ». Le terme de rôle quant à lui désigne « l'ensemble des modèles culturels associés à un statut donné ». Le rôle englobe par conséquent les attitudes, les valeurs et les comportements que l'organisation et plus largement la société assigne à une personne et à toutes les personnes qui occupent ce statut.

Les Segments professionnels

La sociologie des professions telle qu'elle est mobilisée par le courant interactionniste issu de l'école de Chicago (Hugues, 1996 ; Strauss, 1992) appréhende différemment la séparation fonctionnaliste profession-occupation. Elle définit le groupe professionnel comme une entité composite, constituée de « segments », de réalités professionnelles diverses, en négociation permanente. Strauss définit le segment de la manière suivante : « *Les identités, ainsi que les valeurs et les intérêts, sont multiples, et ne se réduisent pas à être une simple différenciation ou variation. Ils tendent à être structurés et partagés ; des coalitions se développent et prospèrent – en s'opposant à d'autres. Nous utiliserons le terme « segment » pour désigner ces groupements qui émergent à l'intérieur d'une profession* » (Strauss, 1992, 68). Les segments professionnels ne sont pas des entités stables du corps professionnel. Ils évoluent en fonction des stratégies identitaires véhiculées, parfois génératrices de conflits et d'oppositions. Les segments se distinguent entre eux non pas par des définitions officielles pré-établies (classification des métiers) mais par « une construction commune de situations » et des « croyances partagées sur le « subjectif de l'activité professionnelle » (Dubar & Triprier, 1998, 106). Ainsi, pour reprendre les propos de Strauss (1992), un segment

Gwénaél Lefeuvre, Audrey Garcia, Ludmila Namolovan
Note de synthèse

professionnel se caractérise par le partage des mêmes « mondes sociaux » qui se sont construits au cours du processus de socialisation.

Le genre professionnel

Entre l'organisation formelle du travail et l'activité personnelle de chaque professionnel, il existe une histoire collective des gestes techniques et des ressources discursives, des manières de dire et de faire qui sont cristallisées dans un milieu professionnel particulier. En psychologie du travail, on parle de « genre professionnel » (Clot & Faïta, 2000). Ce dernier permet de comprendre comment le collectif de travail peut constituer une ressource pour l'acteur dans la construction de ses savoirs relatifs à la réalisation des tâches professionnelles et à la socialisation professionnelle (savoir se positionner dans le métier). Le genre professionnel est caractérisé par « *les façons de faire avec les autres, de sentir et de dire, les gestes possibles et impossibles dirigés à la fois vers les autres et sur l'objet [...]. Les actions auxquelles nous invitent un milieu et celles qu'il nous désigne comme incongrues ou déplacées ; système social des activités reconnues ou interdites dans un milieu donné.* ». Ainsi, le genre professionnel, fruit de l'historicité du métier, participe à réguler les gestes des professionnels en les aidant à se positionner vis-à-vis de leur objet de travail mais également vis-à-vis de leurs collègues et des acteurs appartenant à d'autres domaines professionnels. On peut donc présupposer que le genre professionnel est une source du développement professionnel. Il permet aux professionnels novices d'entrer dans le métier en se conformant, dans un premier temps, aux codes et normes du métier. Les prescriptions sont dans ce cas de véritables ressources pour intégrer le milieu. Pour reprendre les propos de Clot (1999), le métier est composé d'une dimension « transpersonnelle » c'est-à-dire qu'il est inscrit dans une histoire collective qui n'appartient à personne mais constitue la mémoire du milieu professionnel. C'est le genre professionnel tel que le nomment les cliniciens de l'activité. Le genre professionnel, qui rend compte de l'incorporation des manières de penser et d'agir partagées au sein d'un collectif de travail, est un instrument pour agir et pour se positionner en tant que professionnel.

5. La méthodologie

L'étude du développement professionnel prend en compte trois éléments interdépendants : le sujet avec ses ressources cognitives et affectives potentielles et mobilisées en situation, les contextes dans lesquels le sujet a construit et mobilisé ses ressources puis les modalités d'action qui ont été réalisées par le sujet. L'interdépendance entre ces trois éléments peut être étudiée de manière indirecte à travers l'articulation de deux types de lecture : une lecture intrinsèque qui privilégie les perceptions du sujet, ses logiques d'action, ses raisons d'agir ou, pour reprendre Schütz (1987), *ses motifs d'action* et une lecture « extrinsèque » qui rend compte des logiques propres aux contextes (social, culturel, historique, relationnel, cognitif, etc.) et à l'action. D'un point de vue méthodologique, cela se traduit par la production de deux grandes catégories d'éléments empiriques : les données déclarées par les acteurs puis celles observées. Celles-ci peuvent être appréhendées à partir d'une approche quantitative et/ou une approche qualitative.

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

5.1. Les Approches quantitative et qualitative

Pour étudier le développement professionnel, il est possible de mobiliser les deux approches traditionnelles des sciences sociales : l'approche quantitative et qualitative. L'approche quantitative s'appuie sur des données se prêtant à la quantification. Elle est basée sur une instrumentation de type « standardisé » qui permet de réaliser des traitements statistiques sur les données collectées. L'interprétation s'effectue à partir des hypothèses et des modèles théoriques donnant un sens aux relations statistiques construites. A l'inverse, la démarche qualitative tente d'interpréter les comportements des acteurs à partir de leur signification individuelle et collective plutôt qu'à partir de facteurs causaux, construits *a priori*, qui leur sont extérieurs (Jodelet, 2003). La compréhension des faits sociaux passe ainsi par l'examen des activités humaines et surtout des motifs qui les sous-tendent. Aujourd'hui, un large consensus s'établit sur l'idée d'une articulation et d'une complémentarité entre les deux approches (Grawitz, 1990). Crahay (1994, 262) réfute l'idée selon laquelle certains phénomènes seraient par nature quantitatifs ou bien qualitatifs. Il propose d'articuler les deux approches de la manière suivante : « *dans un premier temps, on procède à un traitement quantitatif des conduites observées en les catégorisant et en les comptabilisant. Dans un second temps, on prélève un échantillon de ces conduites pour les présenter aux acteurs eux-mêmes et les interroger sur leurs intentions et la signification qu'ils donnent à cet éventail d'épisodes interactif. Dans ce cas, la procédure qualitative a pour fonction de valider le traitement quantitatif préalable* ». L'auteur utilise ici l'approche qualitative pour compléter l'analyse préalablement effectuée par l'approche quantitative. A l'inverse, elle peut être mobilisée dans le cadre d'une recherche exploratoire permettant de mettre à jour des hypothèses qui seront ensuite mises à l'épreuve des faits par une démarche quantitative (Van Der Maren, 1996). Il nous semble que l'étude du développement professionnel profiterait de la complémentarité de ces deux approches pour appréhender la dimension "subjective" des professionnels (approche qualitative privilégiée) puis la dimension "objective" qui structure leur contexte d'action (approche quantitative privilégiée).

5.2. Les techniques de recueil des données

5.2.1 Les déclarations sur les pratiques

Certaines études privilégient les discours comme matériaux empiriques dans le but de mieux connaître le fonctionnement et l'évolution des pratiques professionnelles puis d'inférer les ressources cognitives et affectives mobilisées par l'acteur pour les mettre en œuvre. Pour accéder aux déclarations des acteurs sur leurs pratiques professionnelles, trois types d'instruments sont utilisés pour collecter les données : l'entrevue, les écrits de pratique puis le questionnaire. Ces instruments ne sont pas construits indépendamment des cadres théoriques. Ils s'appuient tous sur une théorie du développement professionnel qui sert de base à la détermination des dimensions à interroger ou des listes d'items à produire.

L'entrevue

L'entrevue sous ses diverses formes est un instrument traditionnel d'approche du discours des acteurs. Elle vise à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les raisons d'agir des individus à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations particulières. Parmi les différentes techniques générales d'interview, nous pouvons citer les plus utilisées : l'entrevue structurée

Gwénaél Lefeuvre, Audrey Garcia, Ludmila Namolovan
Note de synthèse

ou directive, l'entrevue semi-structurée ou semi-directive puis l'entrevue libre ou non directive. Une autre modalité particulière de l'entrevue est le « focus group » (Marcova, 2003). Le « Focus group » est une méthode de recherche fondée sur des discussions collectives libres qui a pour fonction d'explorer une question particulière ou un ensemble de questions.

Parmi les méthodes de recherche sur l'action des professionnels, nous présenterons trois modalités d'entrevue : l'entretien d'explicitation, les instructions au sosie puis l'auto-confrontation croisée. L'entretien d'explicitation (Vermersh, 1990) invite le sujet à parler de ses pratiques, à verbaliser ce qu'il sait de sa démarche d'action, de sa méthode, des savoirs et stratégies qu'il met en œuvre. L'explicitation est une démarche de prise de conscience par le sujet de ses compétences tacites et inscrites dans l'action. Elle est accompagnée par un questionnement descriptif qui aide l'individu à décrire et à objectiver ses pratiques sous la forme de connaissances. Les instructions au sosie constituent une méthodologie particulière qui est présentée dans l'ouvrage d'Yves Clot (1999). Dans le cadre d'un groupe de travail, un sujet volontaire (l'instructeur) reçoit la consigne suivante : « *suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de devoir te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ?* » Le groupe réagit ensuite en poursuivant le travail du sosie, en sollicitant les commentaires du sujet instructeur sur des éléments qui demeurent encore implicites. Il s'agit de s'intéresser au détail du travail en se focalisant sur le « comment » plutôt que le « pourquoi ». L'objectif est de conduire le sujet à dialoguer avec lui-même par l'entremise des questions que lui pose le sosie. Enfin, l'auto-confrontation croisée (Clot & Faïta, 2000) est une démarche propre à la clinique de l'activité. Elle réunit deux sujets et le chercheur. Est présenté à chacun des sujets l'enregistrement audiovisuel de son activité professionnelle. Le sujet, dont on regarde l'activité, est confronté aux commentaires de son collègue. Des controverses professionnelles peuvent alors s'engager, portant sur les styles des actions de chacun d'entre eux. La méthode de l'auto-confrontation croisée permet au sujet de situer son « style » en référence à un « genre » auquel il souscrit (Clot & Soubiran, 1998).

Les écrits sur la pratique

La production de texte sur les pratiques professionnelles est une méthodologie qui permet de traiter des éléments du développement professionnel en mettant en évidence des indicateurs sémiotiques et cognitifs de construction de savoirs professionnels (Vanhulle, 2005, 2008). Au sein de ce présent ouvrage, l'étude de Vanhulle s'attache à repérer des indicateurs du développement professionnel dans les discours réflexifs des étudiants produits durant l'élaboration de leurs portfolios d'apprentissage. La mise en discours individuelle et collective focalisée sur l'agir professionnel implique, dans l'écriture, des processus réflexifs volontaires et conscientisés. Cette méthodologie permet au sujet d'explicitier ses modèles d'action, la pertinence de ses intentions et de ses stratégies. Elle présuppose que c'est dans la mise en discours que des savoirs professionnels se construisent, articulant des savoirs de référence, disciplinaires, et des savoirs-pratiques émanant de l'expérience singulière.

Le questionnaire

Avec l'entretien, le questionnaire est l'instrument le plus classique d'accès aux pratiques professionnelles déclarées par les acteurs. Nous ne détaillerons pas ici sa présentation.

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

Mucchielli (1979, 84) définit le questionnaire comme « une suite de propositions, ayant une certaine forme et un certain ordre, sur lesquelles on sollicite l'avis, le jugement ou l'évaluation d'un sujet interrogé ». Le développement professionnel peut être analysé par le questionnaire en mettant en évidence les savoirs professionnels mobilisés dans certaines tâches particulières puis les éléments du contexte de l'action qui influence la construction et la mobilisation de ces savoirs. L'administration d'un questionnaire suppose au préalable une bonne connaissance du contexte professionnel étudié.

5.2.2 L'observation des pratiques

Par l'observation, le chercheur accède aux pratiques professionnelles de manière plus « directe » que par la seule médiation du commentaire ou de la déclaration. Dans cette partie, nous distinguerons deux modalités d'observation, celles qui se centrent sur les comportements des acteurs puis celles qui se centrent plus généralement sur la situation de l'activité.

Les observations centrées sur les comportements

L'observation s'appuie ici sur une instrumentation construite *a priori*. La grille est un outil traditionnel utilisé dans le cadre de l'observation des comportements des acteurs en situation d'activité. Elle se focalise sur un nombre limité de variables dont elle quantifie les modalités de leurs occurrences. Nous pouvons citer les grilles d'observation des interactions mises en œuvre par les acteurs en situation. Dans le cadre du travail enseignant, Postic (1977) mais également Crahey (1989) et Altet (1994) ont proposé des outils permettant d'étudier les interactions maître-élève(s) en classe. Postic a par exemple construit une grille qui permet de repérer à partir de catégories *a priori* les comportements verbaux du professeur. La prise de l'information par l'observateur se fait selon une fréquence précise (toutes les 3 secondes) qui permet de calculer les pourcentages des variables de comportement observées. Toujours dans le domaine du travail enseignant, nous pouvons citer les travaux de Bru (1991) qui permettent de repérer les configurations de modalités d'action mises en œuvre par les enseignants puis d'étudier la variété de ces configurations, aussi bien la variété intra-individuelle (le même enseignant à différents moments) que la variété inter-individuelle (les enseignants comparés entre eux). Un dispositif baptisé OGP (Observation de la Gestion Pédagogique) a été construit pour explorer des pratiques d'enseignement de niveau CE2 (Altet, Bressoux, Bru & Lambert-Leconte, 1994). Il se centre sur des observations s'inscrivant sur la demi-journée d'enseignement (mesure des durées des périodes d'enseignement, modalités de regroupement des élèves, matériel pédagogique utilisé, etc.) puis sur des « zooms » relatifs à des moments de la journée observés de manière plus précise (implication des élèves dans la tâche, interactions enseignant/élèves et élèves/élèves).

Les observations centrées sur la situation d'activité

Les travaux présentés ici considèrent que l'activité et la situation sont indissociables l'une de l'autre. Dans cette catégorie, peuvent être cités les travaux de la didactique professionnelle (Pastré, 2002, 2005). Ils ont pour objectifs de mettre à jour les invariants opératoires sur lesquels s'appuie les individus pour agir. La méthode repose sur une observation armée par des grilles d'analyse dans le but de repérer les invariants de l'activité. L'activité est généralement filmée. A partir des liens entre ces invariants, le chercheur

Gwénaél Lefeuvre, Audrey Garcia, Ludmila Namolovan
Note de synthèse

construit la structure conceptuelle qui organise la pratique professionnelle. Cette conceptualisation rend compte des schèmes organisateurs de l'action.

Le travail ethnographique peut également être intégré dans cette catégorie de méthode d'observation (Geertz, 1983). Les données recueillies par l'observation participante, complétée parfois par des entretiens plus ou moins structurés, permettent une immersion totale du chercheur au sein de la situation de l'activité (Jodelet, 2003). Cette méthode qui s'appuie au début sur une « analyse spontanée » a pour fonction ensuite d'organiser les informations collectées de manière systématique au moyen de classification et de catégorisation. L'objectif est de donner au matériau une organisation qui va permettre la production d'une intelligibilité de la situation d'activité au moyen de concepts et de théories. La démarche ethnographique correspond au mode d'enquête de terrain privilégié dans les démarches qualitatives. L'observation participante demande de la part de l'observateur un "effort d'objectivation maximal" pour maîtriser les effets de sa position d'observateur sur les données de terrain puis les effets d'imposition d'une vision qui est propre à l'observation (idéologie, normes morales, opinions, etc.).

Conclusion

Cette note de synthèse n'avait pas pour fonction d'instruire théoriquement une thématique mais de proposer un outil, une instrumentation intellectuelle, pour structurer l'objet du *développement professionnel*. Cet objet, comme nous avons pu le voir dans les contributions précédentes, est dense et se caractérise parfois par des ambiguïtés et des glissements de la terminologie utilisée. C'est la raison pour laquelle les cinq questionnements, qui ont formé les axes de cette synthèse (les perspectives de recherche, les finalités de recherche, les théories de référence, les indicateurs puis la méthodologie), se sont imposés comme des repères pertinents pour analyser le développement professionnel tant dans une optique de production de connaissance que dans une optique de formation.

Nous terminerons cette contribution en résumant sous la forme d'une grille d'analyse les cinq niveaux de questionnement présentés. Chacune des questions est caractérisée par des variables et des modalités de réponses. Cette grille n'est pas figée et exhaustive. Elle nécessite d'être discutée, modifiée et affinée.

Grille d'analyse du développement professionnel

- Question n°1 : Les perspectives de recherche

Développementale <i>Structuration de stades successifs, Modèles généraux d'évolution professionnelle.</i>	Professionnalisante <i>Etude des Processus d'apprentissage de savoirs professionnels, Favoriser l'efficacité professionnelle.</i>
---	---

- Question n°2 : Les finalités de recherche

Heuristique <i>Production de connaissances</i>	Pragmatique <i>Transformation des pratiques et des représentations</i>
--	--

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

- Question n°3 : Les théories de référence

Théories centrées sur le sujet et son activité			Théories centrées sur le collectif et son activité		
la psychologie cognitive	la psychologie socio-cognitive	la cognition située	la cognition collective	la sociologie de l'action	la sociologie psychologique
<i>Piaget, Vergnaud, Rabardel, Samurçay, Leplat.</i>	<i>Vygotski, Rubinstein, Léontiev, Talyzina, Doise & Mugny, Perret- Clermont, Bandura, Bruner.</i>	<i>Suchman, Theureau, Grison, Gibson, Lave et Wenger</i>	<i>Lave et Wenger, Lemke, Nonaka & Takeuchi,</i>	<i>Crozier et Friedberg, Friedberg, Bressoux, Boltanski &Thevenot, Tourraine, Dubet.</i>	<i>Lahire, Kauffmann.</i>

- Question n°4 : Les indicateurs

Savoirs professionnels visant l'efficacité au travail		Les composantes identitaires	
Les savoirs construits par le sujet	Les savoirs construits par le collectif de professionnels	Dimension subjective et personnelle	Dimension collective
<i>Les représentations.</i>	<i>Les représentations sociales.</i>	<i>Le système de valeurs.</i>	<i>La culture, les normes professionnelles.</i>
<i>La conceptualisation liée à l'activité.</i>	<i>Les conceptualisations partagées et élaborées par le collectif.</i>	<i>L'intérêt stratégique, l'enjeu individuel.</i>	<i>Les statuts, les rôles, les fonctions.</i>
<i>Les connaissances associées à la maîtrise d'artefacts et d'outils.</i>	<i>Le sentiment d'efficacité collective.</i>	<i>La subjectivation ou la logique du sujet.</i>	<i>Les segments professionnels.</i>
<i>Le sentiment d'auto- efficacité, la motivation, l'estime de soi.</i>			<i>Le genre professionnel.</i>
<i>La capacité de prévoyance, d'autorégulation et d'autoanalyse.</i>			

Gwénaél Lefeuvre, Audrey Garcia, Ludmila Namolovan
Note de synthèse

- Question n°5 : La méthodologie

L'approche de la méthode		Les techniques de recueil des données sur les pratiques professionnelles	
Quantitative	Qualitative	Les déclarations sur les pratiques	L'observation des pratiques
		<i>L'entrevue</i> <i>Les écrits sur la pratique</i> <i>Le questionnaire</i>	<i>Les observations centrées sur les comportements, centrées sur la situation d'activité</i>

Bibliographie :

- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignants et élèves ? *Revue Française de Pédagogie*, 107, 123-139.
- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M. & Lambert, C. (1994). *Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2*. Les dossiers de l'éducation et de la formation. Paris : Ministère de l'éducation nationale.
- Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.
- Bandura, A. (1980). Gauging the relationship between self-efficacy judgment and action. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 263-268.
- Bandura, A. (1986). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bandura, A. (2001). Self-efficacy and health. In N.J. Smelser & P.B. Baltes (Ed.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, 20. Oxford: Elsevier Science, 13815-13820.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Ed.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 307-337.
- Beguin, P. (2007). Prendre en compte l'activité de travail pour concevoir. *Activités* 4(2), 107-114.
- Bernoux, P. (1990). *La sociologie des organisations. Initiation théorique suivie de douze cas pratiques*. Paris : Seuil.
- Blanc, J. (2007). Construction et mobilisation de savoirs professionnels. Le cas des pratiques enseignantes d'évaluation à l'école primaire. *Thèses de doctorat de l'Université de Toulouse le Mirail*.
- Boltanski, L. & Thevenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (2002). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Minuit.
- Bourdoncle, R. (1995). *L'université et les professions : un itinéraire de recherche sociologique*. Paris : L'Harmattan.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In J.-C. Héту et al. (Ed.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles : De Boeck, 43-56.

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

-
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2001). Effet de contexte, valeur d'intériorité et jugement scolaire. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30(3), 353-371.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. & Bru, M. (2005). Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue de Sciences de l'Education*, 31(1), 5-14.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, 138.
- Bruner, J. (1993). Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire. Paris : PUF.
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle. *Savoirs, Hors-série*.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y. & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 68, 289-316.
- Clot, Y. & Soubiran, M. (1998). "Prendre la classe" : une question de style? *Société française*, 12/13, 78-88.
- Crahay, M. (Ed.) (1994). *Evaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie*. Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interaction maître-élève : changer sa façon d'enseigner est-ce possible ? *Revue Française de Pédagogie*, 88.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1994). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil.
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Deci, E & Ryan, R. (2000). The what and why of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior, *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- De Ketele, J.-M. & Maroy, C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? In L. Paquay, M. Crahay & J.-M. De Ketele (Ed.). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck.
- Doise, W., Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : A. Colin.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*, Paris : Seuil.
- Dubet, F. (1995). Penser le sujet. In F. Dubet & M. Wieviorka (Ed.), *Autour d'Alain Touraine*, Paris : Fayard.
- Dubet, F. (2007). *L'expérience sociologique*, Paris : La Découverte.
- Denzau A.T. & North D.C. (1994). Shared Mental Models: Ideologies and Institutions, *Kyklos*, 47, 3-31
- Dubar, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A Colin.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 33, 505-529.
- Dubar, C. (2000). *La formation professionnelle continue*. 4^e éd. Paris : La Découverte.
- Dubar, C. & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris : A Colin.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Fumat, Y., Vincens, C. & Etienne, R. (2006). *Analyser les situations éducatives*. Paris: ESF.

Gwénaél Lefeuvre, Audrey Garcia, Ludmila Namolovan
Note de synthèse

-
- Fessler, R., & Christensen, J. (Ed.). (1992). *Teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Friedberg E. (1993) *Le Pouvoir et la Règle. Dynamiques de l'action Organisée*. Paris : Seuil.
- Galperine, P.I. (1965). *Un aperçu du développement des recherches sur la formation par étapes des actions mentales et des concepts*. Moscou.
- Gather Thurler, M. (2004). Stratégies d'innovation et place des acteurs. In J.-P. Bronckart & Gather Thurler, M. (Ed.) *Transformer l'école. Raisons Educatives XX*, 99–125.
- Geertz, C. (1983), *Bali, interprétation d'une culture*. Paris : Gallimard.
- Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. In R. Shaw & J. Bransford (Éds.), *Perceiving, acting, and knowing*. Hillsdale, NJ: LEA, 67-83.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Goffman, E. (1973). *La Présentation de soi*. Paris : Minuit.
- Guskey, T. (2000). *Evaluation Professional Development*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Grawitz, M. (1990). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Grisson, B. (2002). La cognition située : courants et filiation. *Actes du 27^e Congrès SELF, 25-27 Septembre 2002, Aix-en-Provence*.
- Harter, S. (1998), Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent: considérations historiques, théoriques et méthodologiques. In M. Bolognini. & Y Preteur (Ed.), *Estime de soi, perspectives développementales*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Hugues, E.C (1996). Le regard sociologique (traduction française). Paris : Ed. EHESS.
- Hughes, E.C. (1955). The making of a physician. *Human organization*, 14, 21-25.
- Jodelet, D. (1991). *Les représentations sociales*. PUF, Paris.
- Jodelet, D. (2003). Aperçus sur les méthodes qualitatives. In Moscovici, S. et Buschini, F. (dir.). *Les méthodes des sciences humaines*. Paris : PUF.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative learning resources_for teachers*. San Juan Capistrano, CA: Ressources for teachers.
- Kauffman, J.-C (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: CUP.
- Lahire, B. (2001). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu : dettes et critiques*. Paris : La Découverte.
- Lahire, B. (2004). *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.
- Lefeuvre, G. (2007). Travail collectif des enseignants et pratiques d'enseignement. Le cas de la prise en charge des élèves dits en difficulté au sein de l'école primaire. *Thèses de doctorat de l'Université de Toulouse le Mirail*.
- Leontiev, A.N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.
- Lemke, J.-L. (1997). Cognition, context and learning : a social semiotic perspective. In D. Kirshner & J.A. Whitson (Ed.). *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives*. Hillsdale : LEA, 37-55.
- Krhomér C, (2005) La compétence collective. *Revue Economique et Sociale*, 2, 71-82.
- Leplat, J. (1985). *Erreur humaine, fiabilité humaine dans le travail*. Paris : A. Colin.

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

-
- Leplat J. (1995). A propos des compétences incorporées. *Education Permanente*, 123.
- Leplat J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Toulouse : Octares.
- Linton, R. (1967). *Le fondement culturel de la personnalité*. Paris : Soulas.
- Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche action*. Paris : L'harmattan.
- Marcel, J.-F. (2005). Apprendre en travaillant. Contribution à une approche socio-cognitive du développement professionnel de l'enseignant. *Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches. UTM, Toulouse*.
- Marcel, J.-F. (2006). Le développement professionnel au travers de l'évolution des pratiques enseignantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 585-606.
- Marcel, J.-F. & Garcia, A. (2008). Pratiques enseignantes de travail partagé et développement professionnel. In L. Corriveau & L. Savoie-Zajc (Ed.) *Coopération, collaboration et dynamiques de l'établissement scolaire : perspectives multidimensionnelles*. Bruxelles : De Boeck.
- Marcova, I. (2003). Les focus groups. In S. Moscovici & F. Buschini (Ed.). *Les méthodes des sciences humaines*. Paris : PUF
- Mayen, P. (2001). Thèse pour l'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'Education, *Développement professionnel et formation : une théorie didactique*. Grenoble, Université Pierre Mendès France.
- Moscovici, S. (1990). *Psychologie sociale*. PUF, Paris.
- Merton, R.K. (1957). *Social Theory and Social Structure*. Glencoe: The Free Press.
- Mucchielli, R. (1973). *La méthode des cas*. Paris : Éditions sociales françaises.
- Mukamurera, J. (2002). L'accès à l'enseignement au Québec : quelle formation pour quelle insertion ? *Contribution à la 6ème Biennale de l'éducation et de la formation*. Paris : INRP.
- Michaux V. 2003. *Compétence collective et systèmes d'information. Cinq cas de coordination dans les centres de contacts*. Thèse de doctorat, Université de Nantes.
- Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J.-C. Héту et al. (Ed.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles : De Boeck, 139-160.
- Navarro C. (1990). Une analyse cognitive de l'interaction dans les activités de travail. *Le Travail Humain*, 54(2), 114-128.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1997). *La connaissance créatrice. La dynamique de l'entreprise apprenante*. Bruxelles : De Boeck.
- Norman, D.A. (1983) Some Observations on Mental models. In D. Gentner & A.L. Stevens (Ed.). *Mental Models*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Ochanine, S. (1981). Sur l'utilisation de la théorie des groupes formels dans le 16° problème de Hilbert. *Publ. Math. Univ. Paris VII*, 9 81-100.
- Osty, F. (2003). Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail. PUR : Rennes
- Parsons, T. (1966). *Sociétés, essai sur leur évolution comparée*. Paris : Dunod.
- Pastré, P. (2002). L'analyse de travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.

Gwénaél Lefeuvre, Audrey Garcia, Ludmila Namolovan
Note de synthèse

-
- Pastré, P. (2005). La deuxième vie de la didactique professionnelle. *Education Permanente*, 165, 29-46.
- Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. In : P. Lenoir & P. Pastré (Ed.) *Didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels, didactique des disciplines : quelles relations par une formation à l'enseignement ?* Toulouse : Octares, 53-79.
- Piaser, A. (1999). Représentations professionnelles à l'école. Particularités selon le statut : enseignant, inspecteur. *Thèse de l'Université de Toulouse Le Mirail*.
- Piaget, J. (1936). *La Naissance de l'intelligence*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1970). *Epistémologie génétique*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1974). *Adaptation vitale et psychologie de l'intelligence*. Paris : Hermann.
- Perrenoud, P. (2001). Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles. *Éducateur*, 2, 19-25.
- Perret-Clermont, A.-N. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.
- Postic, M. (1977). *Observation et formation des enseignants*. Paris : PUF.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rabardel, P. (1997). Dialogue ergonomie-design. Perspectives ouvertes par l'approche instrumentale. *International Journal of Design and Innovation Research*, 10, 3-6.
- Rabardel, P. (2005a). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In : P. Rabardel & P. Pastré (Ed.). *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques, activités, développement*. Toulouse : Octares, 11-29.
- Rabardel, P. (2005b). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. In R. Teulier & P. Lorino (Ed.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective. L'entreprise face au défi de la connaissance*. Paris : La Découverte.
- Rabardel, P. & Samurçay, R. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. Propositions. In R. Samurçay & P. Pastré (Ed.), *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octares, 163-180.
- Rasmussen, J. (1979). *On the structure of knowledge: a morphology of mental models in a man-machine system context*. Roskilde : Riso National Laboratory.
- Raymond, D., Ouellet, H., Nault, T. & Gosselin, M. (1995). Clarifier son choix professionnel dans l'école : les premiers pas de l'insertion professionnelle. In C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer (Ed.). *Nouveaux défis pour la formation des enseignants. Actes du quatrième colloque de l'association québécoise universitaire en formation des maîtres*. Sherbrooke : Éditions du CRP, 117-136.
- Reynaud J.D. (1997). *Les règles du jeu*. Paris, Armand Colin.
- Rubinstein, S.L. (2007). L'activité. In V. Nosulenco & P. Rabardel (Ed.), *Rubinstein aujourd'hui. Nouvelles figures de l'activité humaine*. Paris : Octarès, 465-485.
- Rubinstein, S.L. (2000). Osnovy obshchei psikhologii (Fondation d'une psychologie générale). In A.V. Bruslinskii & C.A. Abulhanova-Slavskaja (Ed.). *SPb: Izdatelstvo "Piter"*.
- Samurçay, R. & Pastre, P. (1998). L'ergonomie et la didactique. L'émergence d'un nouveau champ de recherche : didactique professionnelle. In Y. Quéinnec (Ed.), *Actes du colloque « Recherche et Ergonomie »*. Toulouse : Université Toulouse le Mirail.

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

-
- Samurçay, R. & Rabardel, P. (2005). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In R. Samurçay & P. Pastré (Ed.), *Recherches en didactique professionnelle*. Paris : Octares.
- Sainsaulieu, R. (1997). *Sociologie de l'entreprise, organisation culture et développement*. Paris : Presses Sciences Po.
- Saujat, F. (2002). Quand un professeur des écoles débutant instruit son "sosie" de son expérience... *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 7, 107-117.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Shea, G.P & Guzzo, R.A (1987). Group effectiveness: what really Matters? *Sloan Management Review*, Spring, 25-31.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Strauss, A.L (1992). *Trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan.
- Suchman, L.A. (1987). *Plans and situated actions The problem of human-machine communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Super, D. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.
- Talyzina, N.F. (1998). *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moscou : Moscou Academia
- Theureau, J. (2002), Dynamic, living, social and cultural complex systems: Principles of design-oriented analyses. *Revue d'intelligence artificielle*, 16(4-5), 485-516.
- Theureau, J. (2004). *Cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octares.
- Touraine, A. (1965). *Sociologie de l'action*. Paris : Seuil.
- Touraine, A. (1989). *Le retour de l'acteur : essai de sociologie*. Paris : Fayard.
- Tversky, A. & Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty : Heuristics and biases. *Science*, 185, 1124-1131.
- Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(5),133-155.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.
- Vanhulle, S. (2005). Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 35-57.
- Vanhulle, S. (2008). Au cœur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. In P. Pastré & Y. Lenoir (Ed.), *Didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels*. Toulouse : Octares.
- Vermersh, P. (1990). Questionner l'action : l'entretien d'explicitation. *Psychologie Française*, 35, 227-235.
- Vergnaud, G. (1991). La théorie des champs conceptuels, *Recherches en didactique de mathématiques*, 10(2-3),135-169.
- Vergnaud, G. (2001). Psychologie du développement cognitif et évaluation des compétences. In G. Figari & M. Achouche (Ed.) *L'activité évaluative réinterrogée*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Vergnaud, G. (2007). La compétence, forme prédicative ou forme opératoire de la connaissance ? *Journée d'étude du 28 novembre 2007 intitulée « les compétences en milieu professionnel »*. Paris : Université de Paris 12 et IUFM de Créteil.

Gwénaél Lefeuvre, Audrey Garcia, Ludmila Namolovan
Note de synthèse

-
- Vonk, H. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et Formation*, 3, 47-60
- Zeichner, K.M. et Gore, M.J. (1990). Teacher socialization. In R.W. Houston, R. Howsam et J. Sikula (dir.), *Handbook of research on teacher education*. New-York: Macmillan.
- Vygotski, L. (1925/1994). La conscience comme problème de la psychologie du comportement. *Société Française*, 50, 35-47.
- Vygotsky, L-S. (1998). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Wartofsky, M. (1979), *Models: Representation and scientific understanding*, Dordrecht, : Reidel.
- Wittorski, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris : L'Harmattan.
- Zakay D. et Wooler, S. 1984, "Time pressure, training and decision effectiveness", *Ergonomics*, 27 (3), 273-284.